جـامعة عمار ثليـجي بالأغـواط



دراســـــات

مجلّة دولية محكّمة

العدد: 73
ديسمبر 2018

ISSN 1112-4652

مجلّة "دراسات"

مجلّة دولية علمية محكّمة متعدّدة التخصّصات

تصدر عن جامعة عمار ثليجي بالأغواط

مجلة دراسات العدد: 73 - ديسمبر 2018

الهيئة الاستشارية

قواعد النشر

1- تنشر المجلّة البحوث العلمية للأساتذة الباحثين في مختلف التخصّصات.

2- تقدّم البحوث على قرص مكتوب بنظام word أو عن طريق البريد الإلكتروني:

bourguiba_d@yahoo.fr

3- يرفق البحث بملخّص في حدود 70 كلمة من نفس لغة البحث، وملخّص ثانٍ باللغة الإنجليزية، وملخص بالعربية إن لم يكن البحث بالعربية، مع الكلمات المفتاحية، وكذا ملخّص للسيرة الذاتية لكلّ باحث يظهر اسمه مع عنوان البحث(نموذج معتمد لدى المجلة).

4- أن لا يكون البحث منشورًا من قبل، أو مقدّمًا للنشر في جهة أخرى، ويقدّم كلّ باحث يظهر اسمه في عنوان البحث تعهّدًا مكتوبًا بذلك (نموذج معتمد لدى المجلة).

5- أن لا يكون البحث فصلاً من رسالة جامعية.

6- أن لا تقلّ صفحات البحث عن 15 صفحة (أي في حدود 4000 كلمة)، وأن لا تزيد عن 25 صفحة.

7- **البحوث التي تخلّ بأيّ ضابط من الضوابط أعلاه لا تؤخذ بعين الاعتبار**.

8- تخضع البحوث والمقالات لرأي محكّمين من مختلف الجامعات.

9- ترتيب البحوث لا يخضع لأهمّية البحث ولا لمكانة الباحث.

10- البحوث التي تقدّم للمجلّة لا تردّ إلى أصحابها نشرت أم لم تنشر، **ولا تلتزم المجلّة بإبداء أسباب عدم النشر.**

- قواعد التوثيق: **تتبع إحدى الطريقتين:** 1-عندما يشار إلى المراجع في المتن، يذكر الاسم الأخير للمؤلّف وسنة النشر بين قوسين، مثل (القوصي،1985)، وعند الاقتباس يوضع النصّ المقتبس بين قوسين صغيرين " " وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها مثل: (القوصي، 1985: 43)

2- عندما يشار إلى المراجع في الهامش، يشار إليها بأرقام متسلسلة، -استعمال التهميش الآلي- وتكون في أسفل الصفحة نفسها، وتذكر المعلومات حسب المتعارف عليه منهجيًا.

3- في كلتا الطريقتين، تجمع المراجع في نهاية البحث وترتّب ترتيبًا ألفبائيًا حسب الاسم الأخير للمؤلف، وتكون كالآتي:

- اسم المؤلّف (سنة النشر) عنوان المؤلَّف، (رقم الطبعة)، اسم البلد، اسم الناشر.

-ملاحظة

جميع الآراء الواردة في المجلة تعبّر عن وجهة نظر أصحابها, ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجامعة.

مجلة دراسات العدد : 73 - ديسمبر 2018

فهرس المحتويات

مجلة دراسات العدد: 73 - ديسمبر 2018

الوفاء وأثره على الأفراد والمجتمعات

أ.د. داود بورقيبة

جامعة الأغواط

الملخص:

حرص الإسلام على بناء شخصية المسلم على قيم وأخلاقيات رفيعة حتّى تستقيم حياته، ويؤدّي رسالته في الحياة، ويسهم بفاعلية في بناء ونهضة مجتمعه.

والإسلام في بنائه الأخلاقي للإنسان جاء بكلّ ما هو راق ومتحضّر، وسَمَا بأخلاق أتباعه فوق كلّ الصغائر، ورسم للإنسان حياة راقية تغلّفها كلّ المعاني الإنسانية .

وفي هذا البحث، سنسبح في بحر آثار قيمةٍ إنسانيةٍ رفيعةٍ، وخلقٍ إسلاميٍّ لا يتّصف به إلاّ أصحاب النفوس الكريمة، وهو خلقُ الوفاء، وقد أولاه الإسلام أهمّية كبيرة في منظومته الأخلاقية الرائعة، وذلك لما له من أثرٍ عميقٍ ودورٍ كبيرٍ في حياة الناس، أفراداً وجماعات وأُمَماً وشعوباً.

الكلمات المفتاحية: الوفاء- القيم-الفرد –المجتمع.

Abstract:

Islam make sure that the muslim personality will be developed according to a great values and ethics inorder to straight his life and give his message in this life also to .participate effectively in building and renaissance of his society

Islam has bring in the building of human rights ethics all what is fancy and civilized and rising of ethics of his followers above all smallest things and drow to human a .fancy life that wraped all meanings of humanity

In this research we tackle effects of human value and Islamic ethics that characterized to whom has precious souls which is the ethic of fulfillment that islam has give it a great importance in his great ethical system as it has a deep effect and great role in people s life individuals and groups nations and peoples

من القيم الأساسية في بناء المجتمع، وقاعدته التي تقوم عليه حياة الأفراد والمجتمعات، قيمة الوفاء. فإذا افتقدت الأمّة هذه القيمة، فقدت الأمانة والثقة، وتهاوت علاقاتها.

وقد اهتمّ القرآن الكريم بكلّ ما يعمّق من خلقِ الوفاء.

إنّ الوفاء خلق عظيم لا يتّصف به إلاّ عظيم؛ ولذلك وصف الحقّ تبارك وتعالى به نفسه أنّه تعالى يخبر بأنّه لايظلم مثقال ذرَّة، قال تعالى: ﴿ وَلِكُلٍّ دَرَجَٰتٌ مِّمَّا عَمِلُواْ وَلِيُوَفِّيَهُمۡ أَعۡمَٰلَهُمۡ وَهُمۡ لَا يُظۡلَمُونَ ﴾ [سورة الأحقاف:19]، ولقد وعد الله المؤمنين إذا هم باعوا أنفسهم وأموالهم بأنّ لهم الجنة، وأكّد هذا الوعد بأنّه حقّ عليه وأنّه في الكتب الثلاثة المنزلة يقول الله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ ٱشۡتَرَىٰ مِنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ أَنفُسَهُمۡ وَأَمۡوَٰلَهُم بِأَنَّ لَهُمُ ٱلۡجَنَّةَۚ يُقَٰتِلُونَ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ فَيَقۡتُلُونَ وَيُقۡتَلُونَۖ وَعۡدًا عَلَيۡهِ حَقّٗا فِي ٱلتَّوۡرَىٰةِ وَٱلۡإِنجِيلِ وَٱلۡقُرۡءَانِۚ وَمَنۡ أَوۡفَىٰ بِعَهۡدِهِۦ مِنَ ٱللَّهِۚ فَٱسۡتَبۡشِرُواْ بِبَيۡعِكُمُ ٱلَّذِي بَايَعۡتُم بِهِۦۚ وَذَٰلِكَ هُوَ ٱلۡفَوۡزُ ٱلۡعَظِيمُ ﴾[سورة التوبة: 111].

ولقد أثنى الله على رُسله وأنبيائه بالوفاء. يقول في إبراهيم عليه السلام: ﴿ أَمۡ لَمۡ يُنَبَّأۡ بِمَا فِي صُحُفِ مُوسَىٰ (36) وَإِبۡرَٰهِيمَ ٱلَّذِي وَفَّىٰٓ ﴾ [سورة النجم: 36، 37]، ومدح به إسماعيل عليه السلام؛ بل لقد قدّمه على النبوة والرسالة في الذكر ﴿ وَٱذۡكُرۡ فِي ٱلۡكِتَٰبِ إِسۡمَٰعِيلَۚ إِنَّهُۥ كَانَ صَادِقَ ٱلۡوَعۡدِ وَكَانَ رَسُولٗا نَّبِيّٗا ﴾[سورة مريم: 54].

وقد تَبْرُد حرارة الوفاء فيتلاشى أو يضعف بالموت أو بالغياب الطويل؛ ولكنّ رسول الله صلّى الله عليه وسلّم كان وفاؤه للميّت كوفائه للحيّ على السواء؛ فقد روي أنه صلّى الله عليه وسلّم كانت تأتيه المرأة فيبشّ في وجهها ويكرمها وربّما أعطاها الشاة كلّها أو يعطها معظم أعضائها؛ تقول عائشة رضي الله عنها: جَاءَتْ عَجُوزٌ إِلَى النَّبِيِّ صلّى الله عليه وسلّم وَهو عِنْدِي، فَقَالَ لَهَا رَسُولُ اللهِ صلّى الله عليه وسلّم: "مَنْ أَنْتِ؟"، قَالَتْ: أَنَا جَثَّامَةُ الْمُزَنِيَّةُ، قَالَ: "بَلْ أَنْتِ حَسَّانَةُ الْمُزَنِيَّةُ، كَيْفَ أَنْتُمْ؟، كَيْفَ حَالُكُمْ؟، كَيْفَ كُنْتُمْ بَعْدَنَا؟"، فَقَالَتْ: بِخَيْرٍ، بِأَبِي أَنْتَ وَأُمِّي يَا رَسُولَ اللهِ، قَالَتْ عَائِشَةُ: فَلَمَّا خَرَجَتْ قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللهِ، تُقْبِلُ عَلَى هَذِهِ الْعَجُوزِ هَذَا الْإِقْبَالَ؟، فَقَالَ: "إِنَّهَا كَانَتْ تَأْتِينَا زَمَنَ خَدِيجَةَ، وَإِنَّ حُسْنَ الْعَهْدِ مِنَ الْإِيمَانِ"[1]، ومن أعظم الأدلّة على وفائه لزوجه خديجة رضي الله عنها، ما رُوِيَ أنّ عائشة رضي الله عنها، أخذتها الغيرة من كثرة ذكره لخديجة رضي الله عنها وثنائه عليها، فقالت له يومًا يارسول الله: تقول خديجة .. خديجة – وهل كانت إلاّ عجوزًا أبدلك الله خيرًا منها؛ فتألّم لذلك الرسول صلّى الله عليه وسلّم، وظهر ذلك على وجهه وقال: "ما أبدلني الله خيرًا منها"، ثمّ جعل يعدّد ما امتازت به زوجه خديجة على غيرها من المآثر والفضائل فقال: "لقد آمنت بي إذ كفر بي الناس، وصدّقتني إذ كذّبني الناس، وواستني بمالها إذ حرمني الناس، ورزقني الله منها الولد؛ فلا والله ما أبدلني الله خيرًا منها"[2]. فأخذت بذلك عائشة رضي الله عنها درسًا ألاّ تذكرها بعد ذلك أبدًا بدافع الغيرة.

[1]- رواه أبو بكر البيهقي، **الآداب للبيهقي**، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، لبنان، ط:1، 1408 هـ، 1988 م، ص:74

[2]- رواه أحمد في مسنده برقم: 24864، وجاء عند ابن حبان والطبراني وغيرها بروايات مختلفة.

ولقد أوجب الإسلام على معتنقيه الوفاء بالعهد والالتزام به واحترام المواثيق، ونصّ دستور حياتهم على ذلك في غير آية من آيات القرآن الحكيم يقول الله تعالى: ﴿ وَأَوْفُواْ بِعَهْدِ ٱللَّهِ إِذَا عَٰهَدتُّمْ وَلَا تَنقُضُواْ ٱلْأَيْمَٰنَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا ﴾ [سورة النحل: 91]، ويقول الله تعالى: ﴿وَأَوْفُواْ بِٱلْعَهْدِ إِنَّ ٱلْعَهْدَ كَانَ مَسْـُٔولًا ﴾ [سورة الإسراء:34]، ويرتفع الإسلام بالوفاء بالعهد؛ فيجعله من خصال البرّ، ويمدح المتّصفين بهذه الخصال بأنّهم هم الصادقون وهم المتّقون، يقول الله تعالى: ﴿ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةِ وَٱلْكِتَٰبِ وَٱلنَّبِيِّۦنَ وَءَاتَى ٱلْمَالَ عَلَىٰ حُبِّهِۦ ذَوِى ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْيَتَٰمَىٰ وَٱلْمَسَٰكِينَ وَٱبْنَ ٱلسَّبِيلِ وَٱلسَّآئِلِينَ وَفِى ٱلرِّقَابِ وَأَقَامَ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَى ٱلزَّكَوٰةَ وَٱلْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَٰهَدُواْ وَٱلصَّٰبِرِينَ فِى ٱلْبَأْسَآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَحِينَ ٱلْبَأْسِ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ صَدَقُواْ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُتَّقُونَ ﴾[سورة البقرة: 177].

ويُعرّف الوفاء بأنّه: **الحفظ والصون للعهود والوعود، مع الحرص على أداء الأمانات والحقوق لأصحابها، والاعتراف بما قدّموه من الأفعال الحسنة، والحرص على صيانة المودّة والمحبّة**[1].

وجاء استعمال هذا المفهوم في آيات القرآن الكريم على وجوه متعدّدة، فهناك وفاء بعهد الله، وهناك وفاء بالعهد على نحو مطلق، وهناك وفاء بالعقود، ووفاء في الكيل والميزان، ووفاء بالنذر، ووفاء بين الأزواج، ووفاء للأوطان، كما جاء مفهوم الوفاء في آياتٍ قرآنية كثيرة في مقابل نقض المواثيقِ والعهود، وهذا يدلّنا على اتّساع مساحة الوفاء في منظومتنا القرآنية؛ إذ ذكرت مشتقّات كلمة وفاء في السياق القرآني إحدى وعشرين مرّة، في إحدى وأربعين آية من كتاب الله تعالى[2].

إنّ الوفاء لا يتعلّق بعلاقة بين صديقين فحسب، وإنّما الأمر يشمل جميع العلاقات بين الأفراد والجماعات والشعوب ويتجاوز الدائرة الضيّقة بين فردين إلى دائرة أوسع تشمل الإنسانية كلّها. .

- الوفاء لله تعالى هو القيام بما أوجبه على المسلم، وتجنّب ما نهى عنه.

- الوفاء لرسول الله صلّى الله عليه وسلّم هو احترامه حيًّا وميّتًا باتّباع سنّته والوقوف عند أوامره ونواهيه.

- الوفاء للأبوين يكون ببرّهما وأداء حقوقهما.

- الوفاء بين الزوجين يكون بأداء الحقوق والإخلاص بينهما.

- الوفاء للجيران يكون بالإحسان إليهم وعدم الإضرار بهم.

- الوفاء للوطن يكون بالمشاركة في بنائه وتنميته والمحافظة على أمنه.

---

[1]- الراجي، سعيد عاقب محمّد، **الترغيب في الوفاء وذمّ الخيانة في ضوء السنّة النبوية**، بحث لنيل درجة الماجستير في الحديث وعلومه، كلّية الدعوة وأصول الدين، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرّمة، 2014م، ص:27 بتصرّف

[2]- شقورة، وفاء حيدر، **الوفاء في ضوء القرآن الكريم**، بحث لنيل درجة الماجستير في التفسير وعلوم القرآن، كلّية أصول الدين، الجامعة الإسلامية، غزّة، 2010م، ص:8.

- الوفاء في الدعوة أن يكون الداعي على منهج رسول الله صلّى الله عليه وسلّم لأنّه مبلّغ عنه وعن الله تعالى.

- الوفاء في الوظائف يكون بإتقان العمل، وتقديم كلّ موظّف ما يحبّ أن يقدّم له...

- آثار قيمة الوفاء على الأفراد والمجتمعات:

تظهر آثار قيمة الوفاء على الأفراد والمجتمعات في الجوانب الآتية:

- الإيمان

-التقوى

- محبّة الله تعالى

- تكفير السيّئات

- الفوز بالجنّة

- سيادة النظام والانضباط في العلاقات الاجتماعية

- استقرار المعاملات

- الأمن والاستقرار في المجتمعات

- الإيمان:

وردت آيات كثيرة وصف فيها الله سبحانه وتعالى الموفين لعهدهم ومواثيقهم بالإيمان ... وفي المقابل ينفي الإيمان عن الناقضين لعهدهم، وتصفهم بالكفر ، قال تعالى: ﴿وَمَا لَكُمْ لَا تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالرَّسُولُ يَدْعُوكُمْ لِتُؤْمِنُوا بِرَبِّكُمْ وَقَدْ أَخَذَ مِيثَاقَكُمْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾[سورة الحديد:8].

وبيّن الله سبحانه وتعالى في سورة "المؤمنون" وصفًا للمؤمنين، ومن أخصّ تلك الصفات قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ هُمْ لِأَمَانَاتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَاعُونَ﴾[سورة المؤمنون:8]. وقال تعالى في سورة المعارج: ﴿وَالَّذِينَ هُمْ لِأَمَانَاتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَاعُونَ﴾ [سورة المعارج:32].

فالله سبحانه وتعالى وصف الموفّين لعهودهم ومواثيقهم بالإيمان. والإيمان له أثرٌ كبيرٌ في حياة الفرد المسلم، وفي نفسه وسلوكه، ومعاملاته مع نفسه ومع زوجه، ومع جماعته، ومع إخوانه المسلمين وجيرانه، ومع الناس أجمعين؛ لأنّ المؤمن مأمون الجانب على نفسه وعلى غيره[1].

فالوفاء بالعهد وأداء الأمانة من صفات المؤمنين الصادقين، والتخلّي عن تلك الصفة، إخلال بهذا الوصف وقدح بالموصوف.

-التقوى:

إنّ التقوى في جوهرها الحقيقي كما ذكر الصحابي الجليل عبد الله بن مسعود: أن يطاع الله فلا يُعصى، وأن يُذكر فلا ينسى، وأن يشكر فلا يكفر[2].

وشكره يدخل فيه جميع فعل الطاعات ومعنى ذكره فلا ينسي ذكر العبد بقلبه لأوامر الله في حركاته وسكناته وكلماته فيمتثلها ولنواهيه في ذلك كله فيجتنبها.

وقال الإمام عليّ بن أبي طالب كرّم الله وجهه: "التقوى هي الخوف من الجليل، والعمل بالتنزيل، والقناعة بالقليل، والاستعداد ليوم الرحيل".

فمن آثار خلق الوفاء على الفرد وعلى المجتمعات: أنّه يورث في القلوب التقوى، وقد نبّه القرآن إلى هذا الأثر العظيم بقول الله تعالى:﴿ وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَٰقَكُمْ وَرَفَعْنَا فَوْقَكُمُ ٱلطُّورَ خُذُوا۟ مَآ ءَاتَيْنَٰكُم بِقُوَّةٍ وَٱذْكُرُوا۟ مَا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴾[سورة البقرة: 63].

فالتقوى ليست أمرًا مشاعًا، لمن شاء، وإنّما هي جزاء كريمٌ، وأثرٌ عظيمٌ لمن قام بعمل جليل.

وفي السورة نفسها، -سورة البقرة- يذكر الله تعالى عدّة صفات كريمة، يختمها بذكر عاقبة المتّصفين بها، ونجد أنّ الوفاء من صفات المتّقين الصادقين، قال الله تعالى: ﴿وَٱلْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَٰهَدُوا۟ ﴾[سورةالبقرة:177] ﴿أُو۟لَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ صَدَقُوا۟ وَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُتَّقُونَ ﴾ [سورةالبقرة:177].

فقد بيّن الله تعالى أنّ من الصفات الحقّة التي يتّصف بها المؤمنون: الوفاء بالعهد، لأنّ الوفاء لا يصدر إلاّ من مؤمن صادق بعهده، ولأنّ ثمرة من مستلزمات الوفاء: الصدق.

- محبّة الله تعالى:

---

[1]- الحجيلي، عبد الله بن محمّد، **الوفاء بالعهود والمواثيق في الشريعة الإسلامية**، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ط:1، 1428هـ، ص: 273.

[2]- الحجيلي، م.س، ص:275

أعلن الله تعالى محبّته للموفّين بعهودهم، في عدّة آيات، فقال: ﴿بَلَىٰ مَنْ أَوْفَىٰ بِعَهْدِهِۦ وَٱتَّقَىٰ فَإِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَّقِينَ ﴾ [سورة آل عمران: 76]، وبهذا تكون محبّة الله ثمرة من ثمار الوفاء، وطوبى لمن ظفر بمحبّة الله ورضوانه، فقد جمعت له السعادة من طرفيْها، وفاز فوزًا لا يشقى بعده أبدًا.

"والعهد يشمل العهد الذي بين العبد وبين ربّه، وهو جميع ما أوجبه الله على العبد من حقّه، ويشمل العهد الذي بينه وبين العباد، والتقوى تكون في هذا الموضع، ترجع إلى اتّقاء المعاصي التي بين العبد وبين ربّه، وبينه وبين الخلق، فمن كان كذلك فإنّه من المتّقين الذين يحبّهم الله تعالى"[1].

وإنّ المتّقي حقّاً هو من أوفى بما عاهد الله عليه من أداء الأمانة والإيمان به وبرسله والتزم هديه وشرعه، وخاف الله عزّ وجلّ فامتثل أمره وانتهى عمّا نهى عنه. والله يحبّ المتّقين[2].

وفي سورة التوبة، يأتي ما يؤكّد ما جاء في سورة آل عمران، يقول الله تعالى: ﴿فَأَتِمُّوٓاْ إِلَيْهِمْ عَهْدَهُمْ إِلَىٰ مُدَّتِهِمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَّقِينَ ﴾ [سورة التوبة:4]. فكما أنّ الوفاء بالعهد من التقوى، فإنّ الاستقامة عليه تؤدّي إليها، قال تعالى: ﴿فَمَا ٱسْتَقَٰمُواْ لَكُمْ فَٱسْتَقِيمُواْ لَهُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَّقِينَ ﴾[سورة التوبة:7].

فالله سبحانه وتعالوا شدّد على الوفاء ولو مع غير المسلمين، لإنّ الإسلام دين الوفاء بالعهود، فعبّر عنه في هذه الآية الكريمة بالاستقامة، جاء في التفسير: "فما استقاموا لكم فاستقيموا لهم أي: فمهما يستقم لكم هؤلاء فاستقيموا لهم، أو فاستقيموا لهم مدّة استقامتهم لكم، إذ لا يجوز أن يكون الغدر ونقض العهد من قبلكم، إنّ الله يحب المتقين الذين يجتنبون قطع ما أمر الله به أن يوصل، وغير ذلك من محارمه، ومن أعظمها الغدر ونقض العهود"[3].

- تكفير السيّئات:

من آثار الوفاء، تكفير السيّئات[4]. قال الله تعالى: ﴿وَقَالَ ٱللَّهُ إِنِّى مَعَكُمْ ۖ لَئِنْ أَقَمْتُمُ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَيْتُمُ ٱلزَّكَوٰةَ وَءَامَنتُم بِرُسُلِى وَعَزَّرْتُمُوهُمْ وَأَقْرَضْتُمُ ٱللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا لَّأُكَفِّرَنَّ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ ﴾ [سورة المائدة: 12]

أي: "لئن فعلتم كلّ هذا لأزيلنّ بتلك الحسنات تأثير سيّئاتكم التي سلفت منكم من نفوسكم، فلا يبقى فيها رجس ولا خبث يقتضى العقاب، فإنّ الحسنات يذهبن السيّئات كما يغسل الماء الأدران والأوساخ"[5].

[1]- السعدي، عبدالرحمن بن ناصر، **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنّان**، مؤسسة الرسالة، ط:1، 2000، س:135

[2]- نخبة من الأساتذة، **التفسير الميسر**، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف – السعودية، ط:2، 2009، ص:59

[3]- محمد رشيد بن علي رضا، **تفسير القرآن الحكيم**، المعروف ب**تفسير المنار**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1990 م، ج:10، ص: 165

[4]- الزحيلي، وهبة بن مصطفى، **التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج**، دار الفكر المعاصر، دمشق، 1418هـ، ج:6، ص: 125

[5]- المراغي، أحمد مصطفى، **تفسير المراغي**، مكتبة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط:1، 1365 هـ - 1946 م، ج:6، ص: 72

- سبب لدخول الجنّة:

إنّ الوفاء بالعهود سبب لدخول الجنّة، قال الله تعالى: ﴿مِّنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ رِجَالٌ صَدَقُوا۟ مَا عَٰهَدُوا۟ ٱللَّهَ عَلَيْهِ فَمِنْهُم مَّن قَضَىٰ نَحْبَهُۥ وَمِنْهُم مَّن يَنتَظِرُ وَمَا بَدَّلُوا۟ تَبْدِيلًا (23) لِّيَجْزِىَ ٱللَّهُ ٱلصَّٰدِقِينَ بِصِدْقِهِمْ﴾[سورة الأحزاب: 23-24].

وقال الله تعالى:﴿وَأَوْفُوا۟ بِعَهْدِىٓ أُوفِ بِعَهْدِكُمْ﴾[سورة البقرة: 40] . قال الماوردي: "أوفوا بعهدي الذي أخذتُ عليكم من الميثاق، أن تؤمنوا بي وتصدّقوا رُسُلي، أُوفِ بعهدكم على ما وعدتكم من الجنّة"[1].

وقال الله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ هُمْ لِأَمَٰنَٰتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَٰعُونَ (8) وَٱلَّذِينَ هُمْ عَلَىٰ صَلَوَٰتِهِمْ يُحَافِظُونَ (9) أُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْوَٰرِثُونَ (10) ٱلَّذِينَ يَرِثُونَ ٱلْفِرْدَوْسَ هُمْ فِيهَا خَٰلِدُونَ﴾ [سورة المومنون:8-11]

"جيء لهم باسم الإشارة بعد أن أجريت عليهم الصفات المتقدّمة ليفيد اسم الإشارة أنّ جدارتهم بما سيذكر بعد اسم الإشارة حصلت من اتّصافهم بتلك الصفات... أولئك هم الأحقّاء بأن يكونوا الوارثين بذلك.

وتوسيط ضمير الفصل لتقوية الخبر عنهم بذلك، وحذف معمول الوارثون ليحصل إبهام وإجمال فيترقّب السامع بيانه فبيّن بقوله: الذين يرثون الفردوس قصدًا لتفخيم هذه الوراثة، والإتيان في البيان باسم الموصول الذي شأنه أن يكون معلومًا للسامع بمضمون صلته إشارة إلى أنّ تعريف "الوارثون" تعريف العهد كأنّه قيل: هم أصحاب هذا الوصف المعروفون به"[2].

ويقول الطبري: "الذين هم لأمانات الله التي ائتمنهم عليها من فرائضه، وأمانات عباده التي ائتُمِنُوا عليها، وعهوده التي أخذها عليهم بطاعته فيما أمرهم به ونهاهم، وعهود عباده التي أعطاهم على ما عقده لهم على نفسه راعون، يرقبون ذلك، ويحفظونه فلا يضيعونه، ولكنّهم يؤدّونها ويتعاهدونها على ما ألزمهم الله وأوجب عليهم حفظها، والذين لا يكتمون ما استشهدوا عليه، ... والذين هم على مواقيت صلاتهم التي فرضها الله عليهم وحدودها التي أوجبها عليهم يحافظون، ولا يضيّعون لها ميقاتا ولا حدّا.

.... يقول الله عزّ وجل: هؤلاء الذين يفعلون هذه الأفعال هم في جنّات مكرمون، يكرمهم الله بكرامته"[3].

وقال تعالى:﴿وَمَنْ أَوْفَىٰ بِمَا عَٰهَدَ عَلَيْهِ ٱللَّهَ فَسَيُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا﴾[سورة الفتح: 10]

قال أبو السعود: " ﴿فَسَيُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا﴾ هُو الجنّةُ"[4].

[1]- الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد، **النكت والعيون**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ص:111

[2]- بن عاشور، محمّد الطاهر، **التحرير والتنوير**، الدار التونسية للنشر – تونس، 1984 ، ج:18، ص:20

[3]- الطبري، محمد بن جرير، **جامع البيان في تأويل القرآن**، تح: أحمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط:1، 1420 هـ - 2000 م، ج:23، ص:618.

[4]- أبو السعود، **إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم**، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ج:8، ص:106

وممّا يؤكّد أنّ الجزاء الذي أعدّه الله لعباده المؤمنين المتّقين الأوفياء، هو الجنّة، قوله تعالى: ﴿لَأُكَفِّرَنَّ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ وَلَأُدْخِلَنَّكُمْ جَنَّـٰتٍ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَـٰرُ﴾ [سورة المائدة:12].

وكما أنّ للوفاء هذه الآثار العظيمة، فإنّ عدم الوفاء له آثارٌ تؤدّي إلى الخسران والضلال والإثم العظيم، قال الله تعالى: ﴿وَلَا تَتَّخِذُوٓاْ أَيْمَـٰنَكُمْ دَخَلًۢا بَيْنَكُمْ فَتَزِلَّ قَدَمٌۢ بَعْدَ ثُبُوتِهَا وَتَذُوقُواْ ٱلسُّوٓءَ بِمَا صَدَدتُّمْ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ وَلَكُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾[سورة النحل:94]

"﴿وَلَا تَتَّخِذُوٓاْ أَيْمَـٰنَكُمْ﴾ وعهودكم ومواثيقكم تبعًا لأهوائكم متى شئتم وفّيتم بها، ومتى شئتم نقضتموها، فإنّكم إذا فعلتم ذلك تزلّ أقدامكم بعد ثبوتها على الصراط المستقيم، ﴿وَتَذُوقُواْ ٱلسُّوٓءَ﴾ أي: العذاب الذي يسوءكم ويحزنكم ﴿بِمَا صَدَدتُّمْ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ﴾ حيث ضللتم وأضللتم غيركم ﴿وَلَكُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾ مضاعف"[1].

- **سيادة النظام والانضباط في العلاقات الاجتماعية:**

إنّ الوفاء بالعهود والمواثيق من أقوى الوسائل التي تعمل على تنظيم المجتمعات الإسلامية، وتسعى إلى تحقيق مصالحها الدنيوية والأخروية، فإذا احترم أفراد المجتمع عهودهم ومواثيقهم عاشوا في استقرار وأمان، وإذا نقضوا العهود، ولم يحترموها، ساد الظلم والبغي، وانتشرت العداوة والبغضاء.

وكما أنّ للوفاء آثارًا عظيمة، فإنّ نقض العهد وعدم الوفاء به، له آثارٌ تؤدّي إلى الخسران والإثم العظيم.

وقد شبّه الله تعالى حال الذي ينقض عهوده ومواثيقه، بحال امرأة حمقاء تنقض غزلها بعدما أصبح صالحًا مكتملاً، يقول الله تعالى: ﴿وَلَا تَكُونُواْ كَالَّتِى نَقَضَتْ غَزْلَهَا مِنۢ بَعْدِ قُوَّةٍ أَنكَـٰثًا تَتَّخِذُونَ أَيْمَـٰنَكُمْ دَخَلًۢا بَيْنَكُمْ أَن تَكُونَ أُمَّةٌ هِىَ أَرْبَىٰ مِنْ أُمَّةٍ﴾[سورة النحل: 92]

"خصّص الله بالذكر بعض المأمورات: وهو الوفاء بالعهد والميثاق، والحفاظ على الأيمان المؤكّدة، وعهد الله: كلّ ما يجب الوفاء به، من التزام أحكام الإسلام، والوعود، وتنفيذ العقود والمشاركات والالتزامات. وأكّد الله أمره بالوفاء بالعهد بالتحذير من نقض العهود وأيْمان البيعة على الإسلام بعد توثيقها باسم الله، إنّ الله يعلم ويطّلع على كلّ ما نفعله في العهود، من البرّ بها أو نقضها، أو محاولة تعديلها والالتفات على بنودها بالحيل.

[1]- السعدي، م.س، ص:448.

ولا تكونوا أيّها المؤمنون المعاهدون في إبرام الحلف أو العهد أو نقضه كالمرأة الحمقاء التي تغزل غزلها وتفتله محكمًا، ثمّ تنقضه بعد فتله وإبرامه، فهو ليس من فعل العقلاء. تجعلون أيْمانكم على الوفاء بالعهد خديعة ومكرًا وتغريرًا بالطرف الآخر، وتحلفون للناس إذا كانوا أكثر أو أقوى منكم، ليطمئنّوا إليكم، فإذا أمكنكم الغدر بهم، غدرتم. إنّما يعاملكم الله معاملة المختبر، بأمره إيّاكم، بالوفاء بالعهد، لينظر أتغترّون بالكثرة والقلّة أم تراعون العهد، وسوف يبيّن الله لكم بيانًا قطعيًّا يوم القيامة ما كنتم تختلفون فيه، من أمر الإيمان والكفر، والوفاء بالعهد والنقض، فيجازي كلّ عامل بعمله، من خير أو شرٍّ، وهذا إنذار وتحذير من مخالفة ملّة الإسلام ونقض العهود"[1].

وقد نفى الله تعالى الإيمان عن الذين ينقضون عهودهم ومواثيقهم، وسجّل عليهم الكفر، لأنّ عدم الوفاء بالعهود والمواثيق ينفي عن الشخص الإيمان، قال الله تعالى: ﴿أَوَكُلَّمَا عَـٰهَدُواْ عَهۡدٗا نَّبَذَهُۥ فَرِيقٞ مِّنۡهُمۚ بَلۡ أَكۡثَرُهُمۡ لَا يُؤۡمِنُونَ ﴾[سورة البقرة:100].

وأكثر من ذلك، فقد وصف الله سبحانه وتعالى من نقض العهود بأنّه خارج عن إنسانيته، فقال: ﴿إِنَّ شَرَّ ٱلدَّوَآبِّ عِندَ ٱللَّهِ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ فَهُمۡ لَا يُؤۡمِنُونَ ﴿55﴾ ٱلَّذِينَ عَـٰهَدتَّ مِنۡهُمۡ ثُمَّ يَنقُضُونَ عَهۡدَهُمۡ فِي كُلِّ مَرَّةٖ وَهُمۡ لَا يَتَّقُونَ ﴾ [سورة الأنفال: 55-56]

- الأمن والاستقرار في المجتمعات:

إنّ الأمن مطلب كلّ إنسان، والإنسان الخائف لا يستقرّ له قرارٌ، فهو خائفٌ يترقّب، لا يهنأ له طعامٌ ولا شرابٌ، ولا نكاحٌ، ولا يستطيع أن يؤدّيَ عملاً.

ومن آثار الوفاء بالعهد على المجتمع نشر قيم المودّة والرحمة والأمان والاستقرار وتزداد الثقة بين جميع أفراد الأمّة الواحدة والمجتمع الذى يسوده الوفاء مجتمع فاضل متين قويّ البناء تظلّله روح المودّة والصفاء.

إنّ الوفاء بالعقود يتوقّف عليه الأمن والنّظام الاجتماعي، وضبط السّلوك والعلاقات، واستقرار المجتمع.. وفي حال الإخلال بالعقود تحدث المشاكل والخلافات والاعتداء والجرائم، وتضيع الحقوق، وتختلّ موازين العدالة.. لذلك أكّد القرآن على وجوب الوفاء بالعقد.. قال الله تعالى:﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَوۡفُواْ بِٱلۡعُقُودِ ﴾ [سورة المائدة: 1]

---

[1]- الزحيلي، وهبة بن مصطفى، **التفسير الوسيط**، دار الفكر، دمشق، ط:1، 1422هـ، ج:2، ص:1294

فالوفاء صفة أساسية ولبنة راسخة من لبنات المجتمع الإسلامي، لأنّ المجتمع لا يستقيم، بل لا يقوم إلاّ على الثقة، إذا حذفت الثقة من مجتمع انهار المجتمع، ولن يقوم عمل، ولن تقوم تجارة، ولن تقوم زراعة، ولن تقوم صناعة، ولن تقوم علاقة، إلاّ على الثقة بين البشر، فإذا غابت هذه الثقة، انهار المجتمع.

وفي الزواج إذا فقدت الثقة أصبح البيت جحيماً، فلو فقدت الزوجة ثقتها بزوجها، أو أنّ الزوج فقد ثقته بزوجته، لأصبحت الحياة الزوجية جحيماً لا يطاق، ولا يقوم الزواج إلاّ على الثقة، فيذهب الزوج إلى عمله، وهو واثقٌ أنّ زوجته عفيفة، شريفة، كريمة، تحفظه في نفسها وماله .

ولولا الثقة لم تقمْ علاقة بين شريكين، ما الذي يمنع أحد الشريكين أن ينافس شريكه في العمل نفسه، وأن يربح من وراء ظهره ؟ الثقة والعهد الذي قطعاه على أنفسهما في الزواج، في الجوار، في التجارة، في أيّ عمل، وحينما يأتي المريض إلى الطبيب، يأتي بثقة يمنحها إيّاه، يصف له الدواء الصحيح، ولا يكلّفه ما لا يطيق[1]

والوفاء بالعهود والمواثيق فيه صيانة للدماء وتحقيق الأمن في المجتمع بأسره سواء مع الكفّار أو مع المسلمين.

- الخاتمة:

- الوفاء سبب لنيل رضا الله تعالى، فقد وعد الله الموفّين بالفوز بالجنّة .

- الوفاء سبب في الثقة بين المتعاملين، والأمن على الحقوق والعدل في الحكم، وإتقان العمل واستقرار الأسرة، ويحد من النزاعات... فتتحقق التنمية في المجتمع.

- الوفاء في الأعمال والوظائف: يحقق التنمية ويرفع من الإنتاج ومردودية العامل والموظف بإتقان العمل ويمنع من الغش والتهاون والإخلال بالمسؤولية...

- الوفاء في الحقوق المالية كالبيوع والعقود والديون ينشر الثقة ويحد من النزاعات والخصومات .

- الوفاء في الأسرة، من أسس تنميتها واستقرارها ومنع تفككها، واستقرار الأسرة نماء للمجتمع.

---

[1]- النابلسي، محمّد راتب، **تفسير النابلسي، تدبّر آيات الله في النفس والكون والحياة**، مؤسّسة الفرسان، عمّان، الأردن، ط:1، 1437هـ، 2016م، ج:5، ص ص:164-165

المصادر والمراجع

1- أبو السعود، **إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم**، دار إحياء التراث العربي، بيروت
2- أبو بكر البيهقي، **الآداب للبيهقي**، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، لبنان، ط:1، 1408 هـ، 1988 م.
3- الحجيلي، عبد الله بن محمّد، **الوفاء بالعهود والمواثيق في الشريعة الإسلامية**، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ط:1، 1428هـ
4- الراجي، سعيد عاقب محمّد، **الترغيب في الوفاء وذمّ الخيانة في ضوء السنّة النبوية**، بحث لنيل درجة الماجستير في الحديث وعلومه، كلّية الدعوة وأصول الدين، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرّمة، 2014م
5- الزحيلي، وهبة بن مصطفى، **التفسير الوسيط**، دار الفكر ، دمشق، ط:1، 1422هـ
6- الزحيلي، وهبة بن مصطفى، **التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج**، دار الفكر المعاصر، دمشق، 1418هـ
7- السعدي، عبدالرحمن بن ناصر، **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**، مؤسسة الرسالة، ط:1، 2000
8- الطبري، محمد بن جرير، **جامع البيان في تأويل القرآن**، تح: أحمد شاكر، مؤسّسة الرسالة، ط:1، 1420هـ - 2000 م
9- الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد، **النكت والعيون**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان
10- المراغي، أحمد مصطفى، **تفسير المراغي**، مكتبة مصطفى البابى الحلبي وأولاده بمصر، ط:1، 1365 هـ - 1946 م
11- النابلسي، محمّد راتب، **تفسير النابلسي، تدبّر آيات الله في النفس والكون والحياة**، مؤسّسة الفرسان، عمّان، الأردن، ط:1، 1437هـ، 2016م.
12- بن عاشور، محمّد الطاهر، **التحرير والتنوير**، الدار التونسية للنشر – تونس، 1984
13- شاني، رحاب حسن أحمد، **الوفاء في القرآن الكريم، دراسة تحليلية**،بحث تكميلي لنيل درجة ماجستير الأداب في الدراسات الإسلامية، 1435هـ، 2014م، جامعة الجزيرة.
14- شقورة، وفاء حيدر، **الوفاء في ضوء القرآن الكريم**، بحث لنيل درجة الماجستير في التفسير وعلوم القرآن، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية، غزّة، 2010م
15- محمد رشيد بن علي رضا، **تفسير القرآن الحكيم، المعروف ب:تفسير المنار**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1990 م
16- نخبة من الأساتذة، **التفسير الميسّر، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف – السعودية، ط:2، 2009**

تحليل كتب المستويات الثّلاثة المبتدئة في مركز اللغات بالجامعة الأردنيّة في ضوء أسس إعداد الكتب التّعليميّة للناطقين بغير العربيّة

أ. ختام الوزان -أ. نادية العسّاف- أ. دلال العسّاف
مركز اللغات /الجامعة الأردنيّة

الملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل كتب المستويات الثلاثة المبتدئة المعتمدة في تدريس الطلبة الأجانب الدارسين في شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات - الجامعة الأردنية؛ وذلك للوقوف على مستوى إعداد هذه الكتب وإبراز جوانب القوة والضعف في إعدادها، ومدى تلبيتها لحاجات المتعلمين في المركز، لما لهؤلاء المتعلمين من خصوصية ثقافية ولغوية وتعليمية. وذلك في ضوء المعايير والأسس المعتمدة في تأليف الكتب التعليمية لا سيّما الكتب التعليمية المُعدّة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وجاء التحليل لهذه الكتب على النحو الآتي:

1. إعداد الكتاب. 2. طريقة عرض المادّة.
3. المحتوى اللغويّ. 4. المحتوى الثقافيّ.
5. الموضوعات النّحويّة والصرفيّة . 6. التدريبات.
7. ملحوظات عامة.

وقد اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي النقدي في تحليل هذه الكتب مراعية خصوصية البرنامج التي تدرس فيه وطبيعة الطلبة الملتحقين في هذا البرنامج، في محاولة لتقييم مدى مراعاة هذه الكتب للأسس والمعايير المعتمدة في إعداد الكتب التعليمية، وتقديم بعض التوصيات التي من شأنها تحسين مستوى هذه الكتب وتطوير أدائها .

الكلمات الدّالة: تحليل، كتب ومناهج، إعداد، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

Abstract

The aim of the study was to analyze the books used in the three elementary levels taught to non-native speakers in the department of Teaching the Arabic Language as a second language to non-native speakers in The Center of Languages at the University of Jordan. The aim is to assess the quality of the writing process, highlight the weaknesses and strengths of the books, and how these books will meet the needs of the learners at the Center of Languages while taking into consideration the learners' distinct cultural and educational backgrounds. The analysis is done following the recognized instruction and pedagogical methods in the field to publish books for language teaching especially those books used in teaching the Arabic

Language to non-native speakers. The analysis of the books has been conducted in the following steps:

1- The preparation of the books
2- How the subjects are presented
3- The linguistic content
4- The cultural content
5- Syntax and morphology
6- Drills
7- General comments

The study followed a critical and descriptive method in analyzing those books while taking into consideration the nature of the language teaching programs and the students enrolled in them. The overall objective is to assess how well those books follow the recognized instruction and pedagogical methods in writing and publishing books for teaching and learning, and to give commentaries and useful reviews on how the books could be improved.

Keywords: Analysis, Books and Curricula, Preparation, Teaching the Arabic Language to non-native speakers.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعدّ مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها على اختلاف منطلقاتها وأهدافها وأساليبها إحدى أهم القضايا التي تستحق الدراسة والبحث حيث بات ميدان تعليم اللغة للناطقين بغيرها ميدانًا تربويًا مستقلًا له خصوصيته في إعداد برامجه وخططه ومناهجه وبيئته التعليمية.

وتكمن مشكلة هذه الدراسة في وجود العديد من المناهج التعليمية التي تفتقر إلى الأساس السليم في البناء والتكوين، مما يتبعه خلل في العملية التعليمية التعلمية لا سيّما إن كان الأستاذ يعتمد المنهاج أساسا في تعليمه للغة، وهذا ينعكس بالضرورة على آداء الطلبة وتحصيلهم اللغوي والمعرفي. إذ تعدُّ المناهج التعليمية مرتكزًا أساسيًا للحكم على جودة البرنامج التعليمي ونجاحه أو فشله في أحيان كثيرة، لا سيّما وإن كنّا نتحدث عن برنامج تعليمي له خصوصيته اللغوية والثقافية والتعليمية كبرامج تعليم العربية للناطقين بغيرها. واستناداً إلى الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع إعداد المناهج وإخراجها، وخاصة مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومدى التزام مؤلفي هذه المناهج بالأسس والمعايير الخاصة ببناء المناهج وإخراجها، جاءت هذه الدراسة للوقوف على الكتب التعليمية المعتمدة في تدريس الطلبة الأجانب الدارسين في مركز اللغات/الجامعة الأردنية في مستوياتها الثلاثة المبتدئة؛ لبيان مدى التزامها بهذه الأسس والمعايير والوقوف على نقاط القوة والضعف في عملية إعدادها سعيًا لتحسين مستوى آدائها وتقويمها.

وبناء على ذلك تحدّدت مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما المعايير التي يجب أن تقوم عليها كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في بنائها وإخراجها؟

2. كيف بُنيت كتب المستويات الثلاثة المبتدئة في مركز اللغات/ الجامعة الأردنية وقُدّمت محتوياتها؟
3. كيف قدّمت كتب المستويات الثلاثة المبتدئة في مركز اللغات/ الجامعة الأردنية المحتوى اللغوي ؟
4. كيف قدّمت كتب المستويات الثلاثة المبتدئة في مركز اللغات/ الجامعة الأردنية المحتوى الثقافي؟
5. كيف قدّمت كتب المستويات الثلاثة المبتدئة في مركز اللغات/ الجامعة الأردنية الموضوعات النحوية الصرفيّة؟
6. إلى أي مدى التزمت كتب المستويات الثلاثة المبتدئة في مركز اللغات/ الجامعة الأردنية بهذه المعايير في محتواها؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في الإشارة إلى الجوانب الإيجابية التي تدعم هذه الكتب، بما يضمن استمرارها، كما تشير إلى الجوانب السلبية التي يمكن تلافيها أو معالجتها مما يساعد في رفع كفاءة إعداد الكتب.

وقد تتيح هذه الدراسة المجال أمام المهتمين بهذا المجال لإجراء المزيد من الدراسات التي يمكن أن تكون مكمّلة وداعمة للدراسة الحالية.

عيّنة الدّراسة:

تتمثل عيّنة الدراسة في كتب المستويات الثلاثة المبتدئة في شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنية وهي:

كتاب المستوى الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- مركز اللغات - الجامعة الأردنية.

كتاب المستوى الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- مركز اللغات - الجامعة الأردنية.

كتاب المستوى الثالث لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- مركز اللغات - الجامعة الأردنية.

الدراسات السّابقة:

وللسعي قدمًا في تحقيق أهداف البحث، كان لا بدَّ من الوقوف على عدد من الأبحاث والدراسات التي تناولت كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تحليلاً وتقويمًا، مما لها علاقة بموضوع بحثنا هذا، ومن هذه الدراسات:

أجرى العناتي(2009) دراسة قصدت إلى تحليل كتاب "نون والقلم" وهو كتاب في تعليم العربية لمحمود الشافعي، اعتمد فيه الباحث تحليلًا يجمع بين تحليل المضمون والمادة العلميّة وتحليل الأساليب التي تقدّم بها هذه المادة، مستهدياً بالأنظار اللسانية ولا سيّما اللسانيات التربوية. وانتهى البحث إلى عدد من التوصيات التي من شأنها رفع سوية الكتاب وإقالة عثراته.

أجرى إبراهيم(2011) دراسة هدفت إلى تقويم الجزء الأول من كتاب "مفتاح العربية" لمجموعة من المؤلفين، بغية الوقوف على الجوانب الإيجابية والسلبية فيه، ومحاولة الارتقاء بمستوى الكتاب. وقد توصل

الباحث إلى نتائج أهمها: تنوع التدريبات في الكتاب بما يلبّي حاجة الدارسين، إلا أنه يفتقر إلى ضبط عدد من الكلمات الجديدة في كل درس.

كما أجرت عليمات (2011) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها المقرر لتدريس المستوى الثاني في المعهد الدولي لتعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها في الجامعة الأردنية من وجهة نظر مدرسي هذا الكتاب والطّلبة الذين يدرسونه، وذلك للوقوف على مستوى إعداد هذا الكتاب، في ضوء مجموعة من المعايير العالمية لتأليف الكتب التعليمية. وقد تكوّنت الأداة من (57) فقرة موزعة على (8) مجالات، وذلك بعد التّأكد من صدق الأداة وثباتها، وتم تطبيقها على (30 مدرساً وطالباً). وتوصلت الدراسة إلى أن: فقرات الأداة قد روعيت في كتاب المستوى الثاني بدرجة مرتفعة حسب درجة المعيار التي اعتمدتها الدراسة . وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والطّلاب في تقييمهم لكتاب تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها المقرر لتدريس المستوى الثاني. كما أوصت الدراسة بضرورة إعادة النّظر في الكتاب بهدف تقويمه والارتقاء بمستواه وزيادة فاعليته .

وقد قدّم الهرساني(2013) دراسة هدفت إلى تقويم تدريبات كتب القراءة بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف بيانات الدراسة وتحليل نتائجها الميدانية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستويات المجال المعرفي في كتاب القراءة بالمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية على النحو الآتي: مستوى الفهم في المرتبة الأولى بنسبة بلغت(31,2%)، يليه مستوى التذكر بنسبة بلغت(29%) ، يليه مستوى التراكيب بنسبة بلغت (19,8%) في المرتبة الثالثة، يليه مستوى التطبيق في المرتبة الرابعة بنسبة بلغت(19,5%)، يليه مستوى التحليل في المرتبة الخامسة بنسبة بلغت(7,9)، ثم يأتي في المرتبة الأخيرة مستوى التقويم بنسبة بلغت (0,8%).

وأجرى الرقب (2014) دراسة بحث فيها آلية إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها، من خلال تحليل ثلاثة من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وخلص الباحث إلى أنه عند الشروع في إعداد كتب تعليم اللغة العربية ينبغي مراعاة ما يلي: حاجات الطالب النفسية، وتجريب الكتاب قبل أن يُعتمد في التدريس، واهتمام الكتاب بالمهارات اللغوية جميعها، كما ينبغي أن يكون لمحتويات الكتاب هوية مترابطة، بحيث تقدم وحدات الكتاب بصورة صادقة.

وأجرى صادق(2015) بحثاّ هدف إلى تحليل كتب سلسلة تعليم اللغة العربية لبرنامج الإعداد اللغوي (مرحلة ما قبل الجامعة) وتقويمها في جاكرتا إندونيسيا، في ضوء الأسس والمعايير العلمية لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك للوقوف على نقاط القوة والضعف في كتب هذه السلسلة بغية تحسينها، معتمدا المنهج الوصفي التحليلي، بالإضافة إلى الاستعانة باستبانة طبقها الباحث على بعض المعلمين، وقد توصل الباحث إلى نتائج أهمها: أنّ كتب السلسلة تهتم بالمحتوى اللغوي والثقافي والمعرفي، وتراعي الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات.

كما قام"pransiska"(2016) بإجراء دراسة لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (كتاب الصف الثالث) في المستوى المتوسط، والذي أصدرته وزارة الشؤون الدينية في الجمهورية الأندونيسية معتمدا المنهج الوصفي في محاولة لنقده في ضوء الأسس المعتمدة في إعداد كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد خلص الباحث إلى أن الكتاب المقرر لم يتوافر فيه بعض المبادئ والأسس في إعداد الكتاب الجيد للغة العربية لغير الناطقين بها من حيث الإخراج والمحتوى اللغوي، حيث أن أغلبية الكلمات غير مشكلة بالكامل، بالإضافة إلى أن النصوص المستخدمة في هذا الكتاب لا تتناسب والمستوى العمري والتعليمي للدارسين.

وفي دراسة للدكتور فوزان(2016) استهدف فيها تقويم الكتاب الثالث من سلسلة "كتب العربية بين يديك "المقرر على طالب المستوى الثالث من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد اللغويات العربية جامعة الملك سعود، وذلك من وجهة نظر المدرسين والطلاب. وقد صمّم الباحث استفتاء اشتمل على أهم المعايير الواجب توافرها في محتوى هذا الكتاب، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من 10 مدرسين للغة العربية لغير الناطقين بها و20 طالبًا من متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأجانب. وقد أظهرت نتائج البحث نظرة المدرسين السلبية إلى محتوى الكتاب بصورة أكبر من الطلاب، كما أظهرت هذه النتائج وجود اتفاق في وجهة نظر الطالب والمدرسين حول درجة توافر بعض المعايير المحددة في الاستفتاء. وفي ضوء هذه النتائج أوصى البحث بضرورة إعادة النظر في محتوى كتاب العربية بين يديك "الكتاب الثالث" ليلائم الحاجات اللغوية والفروق الفردية لطالب معهد اللغويات.

نلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة أن جميع هذه الدراسات اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي في تقويم الكتب، كما أنّ من هذه الدراسات ما اعتمدت على الاستبانة كأداة تحليل وتقويم مثل دراسة عليمات(2011)، و دراسة صادق(2015)، ودراسة الفوزان(2016).

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في المنهج المتّبع وهو المنهج الوصفي التحليلي دون التطبيق على عينة من المقوّمين. فقد هدفت إلى تحليل كتب المستويات الثلاثة المبتدئة المعتمدة في تدريس الطلبة الأجانب الدارسين في شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات-الجامعة الأردنية؛ وذلك للوقوف على مستوى إعداد هذه الكتب وإبراز جوانب القوة والضعف في إعدادها، في ضوء مجموعة من المعايير والأسس في تأليف الكتب التعليمية المعدّة للناطقين بغير العربية.

الجانب النظري:

أولًا: مفهوم المنهج:

إن المنهج والمنهاج مشتقّان من النهج وهو الطريق الواضح(ابن منظور). ويقصد بالمنهج لدى علماء التربية وعلم النفس بأنه منظومة الخبرات التربوية التي تهيؤها المؤسسة التربوية للتلاميذ بقصد مساعدتهم على النمو الشامل؛ أي النمو في جميع الجوانب "العقلية، والثقافية، والاجتماعية، والجسمية، والنفسية،

والفنيّة"، نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. (موسى، 2002؛ للمزيد ينظر عبد الموجود،1977)

أما منهاج تعليم العربية لغة ثانية فيقصد به " تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية التي تمكّنهم من الاتصال باللغة العربية التي تختلف عن لغاتهم، وتمكنهم من فهم ثقافتها، وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المعهد التعليمي، أو خارجه، وذلك تحت إشراف هذا المعهد."(طعيمة، 1989)

فنلاحظ أن المنهاج يتكون من أربعة عناصر هي الأهداف، والمحتوى، والطريقة، والتقويم، والعلاقة بين هذه المكونات واضحة، فالأهداف عندما تتَحدَّد تكون أساساً لاختيار المحتوى، وتُحدِّد الطريقة المناسبة لتدريسه، وبعد أن تأخذ العملية التعليمية طريقها نأتي إلى التقويم، والتقويم ليس قاصراً على عنصر دون آخر، ولكنه يشمل مختلف عناصر المنهاج.

ثانيًا: أسس إعداد الكتاب التعليمي:

قبل إعداد أي كتاب تعليمي يجب أن نفكّر في هذه الأسئلة: لمن يؤلَّف الكتاب؟، ما المستوى اللغوي الذي يؤلَّف له؟، ما المهارات اللغوية التي يهدف الكتاب إلى تنميتها؟، ما الأهداف التعليمية اللغوية التي يهدف الكتاب إلى تحقيقها؟، ما طبيعة المحتوى الذي سيتضمنه الكتاب"سواء محتوى لغوي أو ثقافي"؟، ما نوع التدريبات التي ستكون في الكتاب؟ ما الوسائل التعليمية المصاحبة له؟ ما شكل الكتاب وحجمه وما قواعد إخراجه؟

إن هذه الأسئلة المطروحة ليست الأسئلة الوحيدة التي يهدف الكتاب الإجابة عنها، فقد تتفرّع عنها أسئلة وقضايا أخرى مهمّة (الناقة وطعيمة، 1983). ولتحقيق الإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها من الأسئلة يجب علينا الاعتماد على أسس ومعايير واضحة عند وضعنا للكتب التعليمية تجعل متعلّمها الأجنبي قادراً على التواصل باللغة بعد دراسته للكتاب ومن هذه الأسس:

1. اختيار المفردات والتراكيب الشائعة والوظيفية، والابتعاد عن المفردات غير الشائعة، خاصة في المستويات المبتدئة.
2. التدرّج المنطقي من السّهل إلى الصّعب، ومن المحسوس إلى المجرّد.
3. التنوّع في التدريبات والتمارين وفي الأساليب المقدّمة فيها.
4. الاستعانة بالصور المناسبة لمحتوى المادّة، وتكون مناسبة لكل درس مقدَّمة له؛ فاستخدامها يقرّب المعنى لذهن الطالب.
5. سلامة المحتوى من الأخطاء اللغوية، والعلمية.
6. الاهتمام بالمحتوى الثقافي للكتاب؛ فمن خلاله نستطيع أن نقدّم عادات وتقاليد مجتمعنا الذي نعيش فيه لنجعل الطالب يشعر كأنه جزء من هذا المحتوى.

ثالثًا: بناء الكتاب وكيفية تنظيم محتواه:

لعلّ أغلب المناهج تتبّع في بناء موادها نظاماً يتكوّن من وحدات دراسية، أو دروس، أو كليهما معاً، ولكن ينبغي الاهتمام بكيفية تقديم محتوى هذه الوحدات وتنظيمها بصورة مناسبة سواء أكان في تقديم اللغة فيه أو مهاراته اللغوية من استماع، ومحادثة، وقراءة، وكتابة، بالإضافة إلى تمارينه وهذا أمر مهم جداً وقد اقترح طعيمة (1406، 210) تصوّرين لتنظيم محتوى منهج اللغة الثانية وهما:

1-التنظيم المنطقي: وهو تقديم المحتوى مرتبًا في ضوء طبيعة المادة ذاتها، أي أن نراعي الترتيب المنطقي للمعلومات دون النظر إلى قابلية الطلاب، ويراعي هذا التنظيم مبادئ التدرج من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب.

2-التنظيم النفسي: وهو تقديم المحتوى في ضوء حاجات الطلاب وليس في ضوء طبيعة المادة وحدها، فالمهم أن يراعي الترتيب نفسية الطلاب ونتائج الدراسات الميدانية التي تجري عليهم.

رابعًا: إخراج الكتاب

إن الإخراج لا يعني الاهتمام الشكلي بالكتاب فحسب، بل الاهتمام بجميع جوانبه النفسية والفنيّة؛ فالطلبة يقبلون على الكتب التي تتمتّع بالإخراج الفنّي الراقي. (مودا،2001، 140)

فإخراج الكتاب هو عملية تابعة لعملية إعداده وبنائه، وهو شيء قد يتوقّف عليه نجاح الكتاب أو فشله، فالإخراج الجيّد من حيث حجم الكتاب، ونوع الورق وغير ذلك فيما يتعلّق بشكله الخارجي قد يؤثر على رغبة الطلبة في اقتنائه واستخدامه.

الجانب التطبيقي:

بعد هذا التقديم النظري، لا يمكننا أن نتتبّع الأسس جميعاً أثناء استعراضنا للكتب التي سننقدها، فهذا الأمر قد يأخذ جهداً ووقتاً طويلاً، إلا أننا حاولنا ذلك باستيفاء بعض منها.

الكتاب الأول:

كتاب المستوى الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- مركز اللغات - الجامعة الأردنية.

أولاً: إعداد الكتاب

1. البيانات العامّة: شمل الكتاب معلومات متّصلة بالبيلوغرافيا، وهي كالآتي:

- أسماء المؤلفين للطبعة الأولى: د. أحمد مجدوبة، د. عبد الكريم الحياري، د. عوني الفاعوري، د. محمد الشريدة، د. بسمة الدّجاني، د. رائد عبد الرحيم - 2001
- أسماء المراجعين للطبعة الثانية: د. أحمد مجدوبة، د. عوني الفاعوري، د. بسمة الدّجاني
- أسماء المراجعين للطبعة الثالثة: د. عوني الفاعوري، د. بسمة الدّجاني، د. أفنان النجّار
- النشر: عمان، الجامعة الأردنية، حزيران 2010.
- الطبعة: الثالثة.

2. الإخراج: جيد نوعا ما، وغلاف الكتاب جذّاب، وعدد صفحاته 155 صفحة، والخطوط حجمها متوسّط، واضحة، باللون الأسود، والأحمر، والأزرق. لكن صوره في عدد من الصّفحات غيرمعبّرة.

أمثلة على الصور غير المعبّرة:

في ص 19 حرف الميم، صورة لكلمة (طعام) تظهر الصورة مائدة طويلة يقف أمامها مجموعة من الناس فقد كان الطلاب يفكّرون بأنها تعبّر عن مائدة أو بوفيه، فحبّذا لو وضعوا صورة تعبّر عن الطعام فقط، كي لا تشتت الطلاب عن الهدف الرئيسي من الصورة.

في ص26 حرف الهاء، صورتان لكلمتي (وجه، وجوه) لو استخدم في الصورة مؤشر كالسهم ( ) للدلالة على ما تقصده الصورة، إذ وضعوا صوراً لأشخاص دون توضيح.

كذلك الأمر في ص34 لكلمة شاي والصورة الخاصة بها، وص43 لكلمة فضاء والصورة الخاصة بها إذ إنها داكنة وبالتالي يصعب على الطالب معرفة المقصود.

وفي الدرس الخامس ص66 صور الأفعال (عمل، أكل، رسم) ليست معبّرة.

ثانياً: بنية الكتاب

اشتمل هذا الكتاب على ثلاثة أقسام: الحروف، والقواعد، والمفردات. وقد اشتمل القسم الأول على حروف اللغة العربية، وفي هذا القسم حرص المؤلفون على اختيار كلمات أساسية يحتاج إليها الطالب. أما القسم الثاني فقد اشتمل على خمسة عشر درسًا في القواعد، في حين ضمّ القسم الثالث حقولًا من المفردات، يحتوي كل حقل على مجموعة من المفردات المتعلقة به كالبلد والعائلة والبيت، والوظائف، وفصول السنة وغيرها.

ونرى أن هذا القسم بحاجة إلى إعادة ترتيب للمواضيع المطروحة فيه، فوفقاً لمعايير آكتفل مثلاً يبدأ الطالب بالأشياء المحيطة به كالعائلة، أو البيت، أو العمل ...إلخ؛ لكن في هذا الكتاب يأتي موضوع العائلة بعد التطرّق إلى موضوع أعضاء الجسم، والتضاريس، ويأتي موضوع العمل في نهاية الكتاب تقريباً.

ثالثا: المحتوى اللغويّ

استخدم الكتاب اللغة العربيّة الفصيحة، ولم يستخدم اللغة الوسيطة، أو أي لهجة عامّيّة. وقد قام المؤلفون بإعداد معجم صغير للمفردات التي وردت في الكتاب وهذا أمر جيد، وحبّذا لو كان معجماً مصوراً؛ لأنهم أشاروا في مقدّمة الكتاب إلى استبعاد استخدام اللغة الوسيطة كالترجمة مثلاً، ولعلّ الطريقة الفضلى لدعم هذا المعجم هو وضع صورة بجانب كل كلمة؛ ليسهل على الطالب تذكّر المعنى للكلمة المكتوبة.

والناظر في هذا الكتاب يجد أنه لم يهتم بالمهارات اللغوية جميعها(الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)، فأولى اهتمامه بمهارتي القراءة والكتابة فقط؛ ففي مهارة القراءة قاموا بتصميم تمارين لقراءة كلمات، وقراءة قصتين قصيرتين في نهاية الكتاب لا أكثر. أمّا في مهارة الكتابة فقد قاموا بالتركيز على نسخ الحروف

في بداية الكتاب، وتدريبات لترتيب الكلمات لتصبح جملة، وقد وردت مرتين فقط في الكتاب كله ، كما ورد في صفحة 87+89.

إن هذا الكتاب يخلو من التدريب على مهارتي الاستماع والمحادثة، إذ أن تفعيل هذه المهارة يعتمد على الأستاذ الذي يدرّس الكتاب ، فيقع على عاتقه عمل تمارين وأنشطة لتفعيلها. ولو نظرنا إلى بعض الكتب التي تدرّس العربية للناطقين بغيرها نجدها غنيّة بالاستماعات والتمارين المتنوعة لتفعيلها. ولكن هذا ما يفتقر إليه كتاب المستوى الأول في مركز اللغات.

كما نجد أن هناك قصورًا واضحًا في تفعيل مهارة المحادثة، إذ أن هذه المهارة من أهم المهارات التي تدفع الطالب للتواصل مع محيطه، فنجد أنّ هذه المهارة لم تفعّل إطلاقاً رغم أهميتها فقد اكتفى المؤلفون بوضع حقول من المفردات دون تفعيلها من خلال أنشطة وتمارين تدفع الطالب للتحدّث باستخدام هذه المفردات، وهذا الأمر فقط منوط بالأستاذ الذي يجب عليه أن يفكّر في كيفيّة تفعيل هذه الحقول ففي موضوع العائلة مثلًا ص133 وضع المؤلفون المفردات (كأب، وأم، وأخ، أخت...إلخ) دون تفعيل يذكر، كتدريب أو سؤال واحد في الأقل، وكذلك الأمر في حقل الأماكن ص142+143.

رابعاً: المحتوى الثقافي

لم يركّز هذا الكتاب كثيراً على المحتوى الثقافي المقدّم للطالب؛ ولعلّ ذلك لأن هذا الكتاب مقدّم لطالب أجنبي مبتدئ لم يتعرّض للغة العربية من قبل. فلم يتعرّض الكتاب للثقافة كثيراً ومن النقاط الجديرة بالذكر مما لها علاقة بالمحتوى الثقافي:

- نجد في حقل مفردات الملابس أن المؤلفين أشاروا إلى مفردة (كوفية) ص127 وهي مفردة متعلّقة بالثقافة العربية والتي يتميّز بها الرجل العربي في لباسه في الماضي والحاضر.
- أسماء الأعلام التي يستخدمها المؤلفون في القصتين في آخر الكتاب ص 144+145 أسماء عربية مثل (محمد، هبة) فهي أسماء من الثقافة العربية ومعاصرة في الوقت نفسه وهذا الأمر جيد.

خامساً: الموضوعات النّحويّة والصّرفيّة

اشتمل هذا الكتاب على الكثير من الأبواب النحوية والصرفية، مثل:

1. الحركات 2. الشدّة 3. المذكّر والمؤنث
4. الضمائر المنفصلة 5. الفعل الماضي 6. الفعل المضارع
7. النكرة والمعرفة 8. ال الشمسية وال القمرية 9. الملكية
10. الظرف وحروف الجر 11. الصفات 12. المضاف إليه
13. المفرد والجمع 14. الجنسية (النسبة إلى البلد) 15. أدوات الاستفهام
16. استعمال المعجم.

ولا شك أن تقديم هذه الأبواب يبني لدى المتعلم الحصيلة القواعدية الأساسية للغة العربية، ويساعده في امتلاك أساسيات التواصل باللغة. ويعينه في إقامة أبسط المواقف التواصلية باللغة المتعلمة.

لكن من المآخذ في تقديم هذه الأبواب هي:

1. إنّ في تقديم بعضها لم يبيّن أو يفسّر المؤلفون كيف على الطالب استخدامها إذ تخلو من الشرح كدرس النكرة والمعرفة ص 72، والصّفات ص 84، والمضاف إليه ص89، والمفرد والجمع ص90، والجنسية (النسبة إلى البلد) ص94.

2. تطرّق المؤلفون إلى اسم الاشارة في درس المذكّر والمؤنث، فحبّذا لو قدّموا المذكّر والمؤنث في درس، وأسماء الإشارة في درس منفصل.

سادساً: التدريبات

يفتقر هذا الكتاب إلى التنوّع في التدريبات وتعددها، فقد اقتصرت هذه التدريبات في قسم القواعد على إكمال الفراغ، وترتيب الكلمات، والتوفيق بين الكلمات، حيث استخدم هذا النوع في درس واحد للصفات ص88. أما في قسم المفردات فقد استخدم نمطًا واحداً من الأسئلة، وهو أجب عن الأسئلة، ولم يستخدم المؤلفون أنواعاً أخرى لتفعيلها كأسئلة بنك المفردات، وأسئلة ضع دائرة، ووصف الصور والتحدّث عنها.

وفوق هذا كله لا يقدّم الكتاب نصوصاً قصيرة متنوعة للقراءة الحرّة، ليتدرّب عليها الطالب في بيته ويجيب عن أسئلتها؛ مما ينعكس على أداء الطالب القرائي. فقد قدّم قصتين اثنتين فقط فحبّذا لو أكثروا من هذه النصوص.

سابعاً: ملحوظات عامة

1. نلاحظ أن هذا الكتاب لم يستوفِ مقصده على نحو متكامل، كما ورد في المقدمة التي وضعها مؤلفوه؛ فقد جاء فيها أنهم يهدفون إلى توفير مقدمة ميسّرة للطالب للتعرّف على المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، المحادثة، القراءة والكتابة. وهذا الأمر لم نره بشكل واضح فهناك مهارات عززت أكثر من غيرها وقد وضّحنا هذا الأمر سابقاً.

2. بالرغم من الاعتناء الجيد بهذا العمل، فقد تنبّهت لبعض الأخطاء فيه مثل:

- في ص27 شكل الحرف (د) كُتِب (ر) للكلمة الرّابعة (مَطار).
- في ص72 وردت جملة (أَحْمَد يُأكل العَسَلَ) فالحركة على حرف الياء خاطئة.
- في ص73 وردت جملة (مُحَمَّدٌ لبس قميصِاً) فالحركة على حرف الصاد خاطئة.
- في ص118 وردت كلمة للعدد (خسمون) والصحيح "خمسون".
- في ص128 وردت كلمة للملابس (قيمصاً) والصحيح "قميصاً".
- في ص 142 وردت كلمة (قرَية) فالحركة على حرف الدال خاطئة.

3. خلو كثير من الكلمات والجمل في قسم المفردات من الحركات والتي تساعد الطالب على القراءة خاصة في مراحله الأولى في تعلّمه للغة العربية كما في ص128+ 132+133+135+136+137+141+143

4. قدّم المؤلفون القواعد باستخدام الوسائل التوضيحية كالصور، وهذا الأمر قد سهّل على الطالب الربط بين أجزاء القاعدة بصريّاً، كما في تقديم اسميّ الإشارة (هذا، هذه) ص60 والضمائر المنفصلة ص63+64.

مما سبق ذكره نلاحظ أنّ هذا الكتاب عبارة عن أوراق عمل متناثرة تفتقر إلى معايير واضحة، وبالتالي فهو يحتاج إلى إعادة صياغة في عرض محتواه بشكل يسهل الفهم على الطالب، إذ أنه لم يفعّل عناصر اللغة ومهاراتها بشكل متكامل، بل قصر عرضها على شكل أبواب منفصلة، كما أنه لم يفعّل اللغة من خلال سياقات متنوعة بصورة وافية تدمج بها اللغة بشكل متكامل وتعين الدارس على اكتسابها بشكل سلس.

تحليل كتاب المستوى الثاني/ مركز اللغات الجامعة الأردنية

أولاً: إعداد الكتاب

1. البيانات العامّة: شمل الكتاب معلومات متّصلة بالبيلوغرافيا، وهي كالآتي:

- أسماء المؤلفين للطبعة الأولى: د. أحمد مجدوبة، د. عبد الكريم الحياري، د. عوني الفاعوري، د. محمد الشريدة، د. بسمة الدّجاني، د. رائد عبد الرحيم - 2001
- أسماء المراجعين للطبعة الثانية: د. أحمد مجدوبة، د. عوني الفاعوري، د. بسمة الدّجاني
- النشر: عمان، الجامعة الأردنية، حزيران 2006.

2. الإخراج: جيد نوعا ما، وغلاف الكتاب مناسب، وعدد صفحاته 150 صفحة. الخطوط حجمها متوسّط، واضحة، باللون الأسود، والأحمر، صوره في معظمها معبّرة إلا أن بعضها غير معبّرة.

أمثلة على الصور غير المعبِّرة:

في درس" إذن الإقامة" التدريب الذي في نهاية الدرس (ص 38) يقدّم صورة لحصان، تظهر الصورة حصاناً يجري في حقل، هذه الصورة لا تمت لموضوع الدرس بصلة، فحبّذا لو وضعتْ صورة تحفز الطالب على التعبير عنها باستخدام مفردات الدرس .

في درس "جولة في الجامعة الأردنية" (ص110) ثمة أربع صور تتحدث عن رحلة سياحية، ففي الصورة الأولى يركب السياح الحافلة، ثم يتجولون في المنطقة الأثرية في الصورة الثانية، وفي الصورة الثالثة يشتري السياح الهدايا من السوق، وفي النهاية يذهبون إلى المطعم، فهذه الصورة لا علاقة لها بمضمون هذا الدرس. ولعلها مناسبة أكثر كتدريب لتفعيل المفردات الجديدة في الدرس الخامس" وسط المدينة".

في درس" عرس شعبي" (ص125)، هناك أربع صور تتحدث عن زيارة إلى بيت صديق، ففي الصورة الأولى يتصل أحد الأصدقاء مع صديقه ويأخذ موعداً ليزوره، وفي الصورة الثانية يشتري باقة من الورود لصديقه الذي سيزوره، وفي الصورة الثالثة يصل الصديق إلى بيت صديقه، وفي النهاية يتناول الصديقان وجبة العشاء. و هذه الصور مناسبة في الدرس الثاني عشر " زيارة إلى صديقة" ولا تفيد في سياق الدرس الذي قدمت فيه.

ثانياً: بنية الكتاب

يشتمل كتاب المستوى الثاني على خمسة عشر درساً مصنوعاً، يتناول موضوعات مهمة للطالب، لأنه يحتاجها في تعامله مع المجتمع الذي يعيش فيه، وذلك من خلال الدروس الآتية: في الصف، البحث عن شقة، إذن الإقامة، في المطعم، عند الطبيب، في المركز التجاري، في البنك، مكتبة أمانة عمان، رحلة إلى العقبة، جولة في الجامعة الأردنية، زيارة إلى صديقة، عرس شعبي، الأردن، رحلة العودة إلى الوطن. وقد ألحق كل درس من هذه الدروس بعدد من الأسئلة التي تقيس مدى فهم الطالب لمضمون الدرس، وتتبع هذه الأسئلة التدريبات مثل إعادة ترتيب الكلمات المبعثرة، ملء الفراغ بكلمة مناسبة، وإكمال بعض الجمل، وهكذا .

كما يشتمل الكتاب على مسائل إملائية، وقضايا نحوية ابتعدوا في تقديمها عن ذكر المصطلحات النحوية، مهتمين بالنحو الوظيفي كما ورد في مقدمة الكتاب، على أنّ تدريس النحو وظيفّاً لايقتصر على ذلك وحسب إنما يحتاج إلى أنشطة وظيفية متنوعة للقاعدة النحوية الواحدة؛ ليتمكن الطالب من استيعاب ما يدرسه وتوظيفه في سياقات مختلفة، وهذا للأسف ما لم نجده بصورة كافية في هذا الكتاب.

ثالثا: المحتوى اللغوي

استخدم الكتاب اللغة العربية الفصيحة، ولم يستخدم اللغة الوسيطة، أو أي لهجة عامية. لذلك قام المؤلفون بإعداد معجم صغير للمفردات التي وردت في الكتاب وهذا أمر جيد، ولكن حبّذا لو كان معجماً مصوراً؛ لأنهم أشاروا في مقدّمة الكتاب إلى استبعاد استخدام اللغة الوسيطة على غرار كتاب المستوى الأول.

كما نجد أن هذا الكتاب لم يولِ اهتماماً بالمهارات اللغوية بشكل متساوٍ(الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) فقد قام الكتاب أساسا على مهارة القراءة ؛ فنجده صمّم لها نصوصاً حوارية من الدرس الأول إلى الدرس الثامن، ثم انتقل إلى تقديم نصوص عادية، وأُتْبِعت هذه النصوص بأسئلة الفهم والاستيعاب، وتمارين المفردات، وتمرين واحد لتفعيل مهارة الكتابة.

أما مهارة الاستماع فنجد أنّ هذا الكتاب يحوي ستة نصوص للاستماع مفرقة تبدأ من الدرس الخامس، بالإضافة إلى احتواء كل درس من الدروس الأربعة الأولى تمرينًا صوتيًا واحدًا، وهو تمرين عائم لا يركز على قضية صوتية بعينها، كما أنّ تمريناً واحداً غير كافٍ.

أما بالنسبة لمهارة المحادثة فهي من المهارات التي يفتقر الكتاب إلى تفعيلها بشكل مناسب، إذ يقتصر تفعيلها على التعبير عن الصور حسب.

وبناء على ما سبق ذكره نخلص إلى أن هذا الكتاب يفتقر إلى التنوع في تقديم المهارات خصوصاً مهارتي المحادثة والاستماع، فتفعيل هاتين المهارتين منوط بالأستاذ الذي يدرّس الطلبة، إذ يقع على عاتقه تصميم تمارين وأنشطة لتفعيلها.

رابعاً: المحتوى الثقافي

يشتمل هذا الكتاب على العديد من الإشارات الثقافية المقدّمة للطالب التي تفيد في تعريضه لجوانب من الثقافة الأردنية؛ لما لذلك من أهمية في نجاح العملية التعلمية في بيئة اللغة المتعلمة، فالتعرف إلى ثقافة المجتمع الذي يتعلم فيه الطالب اللغة الثانية لا ينفصل عن تعلمه للغة، فتعلم اللغة بحاجة إلى قوالب وسياقات لاستخدامها في بيئتها ومجتمعها. نذكر منها على سبيل الذكر لا الحصر:

- الدرس الأول " في الصف" والدرس الثالث" إذن الإقامة" نجد في هذين الدرسين على سبيل المثال تبادل عبارات التحية " صباح الخير، السلام عليكم ، وعبارة الاستئذان "من فضلك".

- الدرس الثالث: " في المطعم" ذكر في هذا الدرس الأطباق الشعبية الموجودة في الأردن، مثل: المنسف، والمقلوبة .

- الدرس الخامس: " وسط المدينة" ذكر الدرس الأماكن الأثرية الموجودة في مدينة عمان التي يمكن للسائح زيارتها.

- الدرس السادس: "عند الطبيب" عندما قال الطبيب لكمال: صدرك سليم والحمدلله" استخدام عبارة "الحمدلله " والتي تحمل دلالة ثقافية مستمدة من الدين الإسلامي.

- الدرس الثاني عشر:" زيارة إلى صديقة " تحدّث عن العائلة العربية، وترحيبها بالضيف، وتقديم الطعام له، وكانت وجبة الغداء المقلوبة وهي من الوجبات التقليدية أيضا.

- الدرس الثاث عشر: "عرس شعبي" قدّم عادات العرس العربي التقليدي، الذي يتضمن يومين للاحتفال يتخلّله سهرة الشباب وما يقومون به من رقص"الدبكة" وتبادل أطراف الحديث، مرورا بكيفية الاستعداد لليوم التالي الذي يتناول فيه الناس وجبة الغداء المكونة من المنسف، ثم تقديم الشاي والقهوة.

- أسماء الأعلام التي استخدمها المؤلفون في النصوص مثل (محمد، خالد، هالة) هي أسماء من الثقافة العربية ومعاصرة في الوقت نفسه وهذا الأمر جيّد.

خامساً: الموضوعات النحوية والصرفية

اشتمل هذا الكتاب على عدد من الأبواب النحوية والصرفية، مثل:

1. ال الشمسية وال القمرية 2. اسم الإشارة 3 . الاسم الموصول
4. حروف الجر 5. تصريف الفعل المضارع 6. النكرة والمعرفة
7. الصفات 8. المضاف إليه 9. المفرد والجمع
10. أدوات الاستفهام 11. أدوات الربط (ثم ، أو) 12. فعل الأمر
13. اسما الفاعل والمفعول

ولعل أوّل ما نلحظه في هذه الأبواب تقاطعها مع العديد من الأبواب في كتاب المستوى الأول، ولا ضرر في ذلك بل هو ضرورة ملحة؛ لأهميتها في إقامة البنى الأساسية في اللغة إن كان على هيئة تذكير ومراجعة للطلبة في الدروس الأولى، لتكون أساساً يبنى عليه ما هو جديد، فبناء اللغة تراكمي لولبي، يبدأ بالأساس

ويتوسع بعد ذلك. ولكن ذلك لم يتحقق في هذا الكتاب فقد جاءت الأبواب مبعثرة دون النظر إلى تقاطعها مع أبواب المستوى الأول، ولم تراعَ وظيفتها أيضا. فالأصل البدأ بما يكون أساسا في الاستخدام والتواصل ثم الانتقال إلى الأقل درجة في الأهمية للعملية التواصلية البسيطة على الأقل ما دمنا نتحدث عن المستويات المبتدئة في تعلم اللغة.

ومن المآخذ في تقديم هذه الأبواب:

1. إنّ في تقديم بعضها لم يبّين أو يفسّر المؤلفون كيف على الطالب استخدامها إذ تخلو من الشرح.
2. تطرّق المؤلفون إلى اسم الاشارة، وذكروا فقط من اسم الإشارة هذا وهذه ولم يتعرّضوا لهؤلاء، أو أسماء الإشارة البعيدة كـ(ذلك، تلك أولئك).
3. تطرّق المؤلفون إلى الاسم الموصول، وذكروا فقط من الاسم الموصول (الذي، التي) ولم يتعرّضوا لـ (الذين و اللواتي).
4. ركز الكتاب على نوع واحد من الجموع وهو جمع التكسير.
5. لم يتطرّق الكتاب للمثنى، واستخدامه بشكل واضح .
6. لم يتطرّق الكتاب إلى تصريف الأفعال إلا في الدرس الرابع عشر، ففيه تدريب على تصريف الفعل المضارع المسند إلى (هو، وهي، و أنا، ونحن، وأنتَ) وهذا متأخر جدًا؛ لأنّ الطالب يدرس الإسناد في المستوى الأول، ولا يعقل أن نجد هذا التمرين في نهاية هذا الكتاب، خصوصاً أنّه مطالب بالإنتاج على مستوى الجملة .

سادساً: التدريبات

تضمّن الكتاب تدريبات متكررة من حيث الأسلوب مثل: إعادة ترتيب الكلمات، وملء الفراغ بكلمة مناسبة، بالإضافة إلى اشتمال الدروس على مسائل إملائية، وتدريبات الإملاء المنظور، فضلًا عن تدريبات صيغ جمع التكسير، واسم الفاعل.

سابعاً: ملحوظات عامة

1. لا توجد أخطاء كثيرة في هذا الكتاب، ثمة فقط بعض الأمور البسيطة التي يجب مراعاتها لأنها من الممكن أن تؤثر في فهم الطلبة، فعلى سبيل المثال:

- في الصفحة (14) في تمرين ضع دائرة حول العبارة الصحيحة، العبارة السادسة لا يوجد لها خيار صحيح .
- في صفحة (51) في تمرين ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة، نجد أن خيارات الإجابة متقاربة جدا، وهذا الأمر يشوّش فكر الطلاب، فعندما نقول "قليلاً"، و"ليس كثيراً " نجد أن الإجابة متشابهة.
- في صفحة (52) في تمرين إعادة ترتيب الكلمات، نجد أن الجملة الخامسة تخلو من حرف الواو، وهذا يُخِل بالجملة.
- في الدرس السادس نرى أن الكتاب شكّل الفعل "صِعد" بكسر حرف الصاد ولكنه في الدرس السادس شكّله بفتح حرف الصاد.

2. لم تقدم القواعد باستخدام الوسائل التوضيحية المتنوعة، فضلا عن أن الكتاب قدّم القواعد عبر تمرين واحد.

3. لم يكن هناك استراتيجية واضحة في تقديم المفردات، وما هي المفردات المستهدفة في كل درس، فنجد أنّ الكتاب لوّن المفردات المهمة باللون الأحمر في الدرس الأول، والثاني، والثالث، ولم يقم بهذا في باقي الدروس، و السؤال الذي يتبادر إلى الأذهان هنا : ما الهدف من ذلك؟

4. استخدم الكتاب مفردات ومصطلحات غير مناسبة لمستوى الطالب اللغوي مثل: التعدّدية، التطور، الازدهار. كما استخدم بعض التراكيب والتعابير غير المناسبة للمستوى اللغوي للطالب نذكر منها: في الدرس الرابع استخدم " لقد أفطرت"، وفي الدرس السابع " كان قد دعا" .

تحليل كتاب المستوى الثالث/ مركز اللغات الجامعة الأردنيّة

أوّلاً: إعداد الكتاب

1. البيانات العامّة: شمل الكتاب معلومات متّصلة بالبيلوغرافيا، وهي كالآتي:

- أسماء المؤلّفين للطبعة الأولى: د. أحمد مجدوبة، د. عبد الكريم الحياري، د. عوني الفاعوري، د. هادية خزنة كاتبي، د. بسمة الدّجاني، د. خالد أبو عمشة - 2007

- أسماء المراجعين للطبعة الثانية: د. عوني الفاعوري، د. بسمة الدّجاني -2010

- النّشر: عمان، الجامعة الأردنيّة، أيلول 2010.

2. الإخراج: جيد نوعا ما؛ فغلافه مناسب وإن كان من الأنسب إضافة بعض الصّور التي تدلّ على محتواه، وعدد صفحاته 222 صفحة، والخطوط حجمها متوسّط، واضحة، باللون الأسود، ونوعيّة الورق جيّدة أيضًا، والصّور معبّرة غالبًا، حيث جاءت الصّور في مقدّمة كلّ درس فقط، وهذا مناسب للمستوى، إلا أن بعضها غير معبّر في رأينا ويمكن استبدالها بصور دالّة أكثر. ومنأمثلة الصور غير المعبّرة :

- في الدّرس السّابع (معرض الكتاب)، الصّورة لمجموعة من الكتب موضوعة على طاولة بطريقة غير منظّمة لا تدلّ على أنّها في معرض للكتاب، ويمكن استبدالها بصورة لمعرض كتاب حقيقي تدلّ دلالة واضحة على مضمون الدّرس.

- نجد ذلك أيضا في الدرس العاشر(الصّحافة العربيّة وتطوّرها) فالصورة تضم مجموعة من أسماء الصّحف العربيّة ولا أظنّ أنّ كثيرا من الطلاب على دراية بها. لاسيّما وأن موقع الدّرس في الكتاب متقدّم على درس (قراءة في الجريدة اليوميّة) الذي كان من الأنسب البدء به. فلو أضيفت صورة للصحيفة أو للمطبعة وبجانبها الصحيفة، لدلّت على المضمون أكثر.

وأرفق بالكتاب قرص مدمج (CD)، فيه تسجيل لدروس القراءة والاستماع، بصوت واضح، وإن كان غير نقي من المؤثّرات الخارجيّة.

ثانياً: بنية الكتاب

يشتمل كتاب المستوى الثّالث على ستة عشر درساً، تتناول الدّروس فيه موضوعات متنوّعة مهمّة للطّالب؛ فمنها موضوعات تتناول المواقف الحياتيّة اليوميّة التي تمكّنه من التعامل مع المجتمع العربي الذي يعيش فيه، كما في الدروس الآتية: عودة إلى الصّف، قضاء الوقت، رحلة إلى وادي رم، رحلة إلى مصر، الرّياضة، قراءة في الجريدة اليوميّة، ومعرض الكتاب، الزّوجة الحكيمة، وأخيرا أنت مليونير. وفيه موضوعات غنيّة بالثّقافة والمعرفة العربيّة القديمة والمعاصرة تعرّفه إلى شخصيات تاريخيّة تراثيّة، ومعالم حضاريّة مهمّة عربيّة وعالميّة، كما نجد في الدّروس الآتية: الرّحالة ابن بطوطة، تاج محلّ: رمز الحبّ، الصّحافة العربيّة، ابن خلدون، مجنون ليلى، أمّ كلثوم، مسابقة ملكات الجمال. وقد أُلحق كل درس من هذه الدّروس بتدريبات متنوّعة تقيس مدى فهم الطالب لمضمون الدّرس، وتدريبات متنوّعة للمفردات مثل: ملء الفراغ بكلمة مناسبة، ومرادف الكلمة وعكسها، وتدريبات على الأساليب والتّراكيب اللغويّة ، وتدريبات كتابيّة أيضا كتدريب ترتيب الكلمات في جملة، وتدريب ترتيب الجمل لتشكيل فقرة أو قصّة. كما ألحقت دروس الكتاب بتدريبات تعزّز مهارة الاستماع أيضا إلا أنّ تمارين الاستماع توقفت عند الدرس الرابع عشر.

ب.ثالثا: المحتوى اللغويّ

استخدم الكتاب اللغة العربيّة الفصيحة، ولم يستخدم اللغة الوسيطة، أو أيّ لهجة عاميّة. وقام المؤلفون بإعداد معجم صغير للمفردات التي وردت في الكتاب في نهاية الكتاب وهذا أمر جيّد، ولكن حبّذا لو كان معجماً مصوّراً، وإن كان من الصّعب إمكانيّة تحقيق ذلك في ضوء العدد الكبير للمفردات، فلا ضير في اللجوء إلى ترجمة هذه الكلمات في نهاية الكتاب.

ونجد أنّ الكتاب قائم على مهارة القراءة بشكل أساسي، حيث يقدّم نصوصًا لموضوعات متنوّعة لا شكّ في أهمّيتها للطّالب، يُتبعها بأسئلة تقيس الفهم والاستيعاب، يليها تمارين للمفردات، ثم تطبيق للتراكيب اللغويّة والقواعديّة، وتمارين كتابيّة كتشكيل جملة أو ترتيب مجموعة جمل في نص. ولعلنا نلحظ أنّ هذه النصوص بحاجة إلى إعادة ترتيب حسب طولها، وصعوبة مفرداتها، وحاجة الطّالب لها؛ على اعتبار أن تعلّم اللغة تراكمي تدريجي فمثلا: كان يجب أن يأتي الدّرس الخامس عشر(قراءة في الجريدة اليوميّة) قبل الدّرس العاشر(الصّحافة العربيّة وتطوّرها) فموضوعه أبسط لغة، وأسلوباً، ومفردة، ومحتوى، كما أنّه أقصر من الدّرس العاشر. ونجد أيضا أن الكتاب لا يذكر مصدر هذه النصوص؛ فلا بدّ من تحديد مصدر هذه النصوص، لا سيّما النّصوص الأصيلة.

ولم يهتم الكتاب بتعزيز المهارات اللغويّة الأربعة بشكل متساوٍ(الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)؛ حيث أولى جلّ اهتمامه لمهارة القراءة. فلا نجد تدريبات تعّزز مهارة المحادثة مثلاً، ولعلّها من أهم المهارات التي يحتاج الطالب إلى التدرّب عليها. ولا يوجد تمارين استماع للدّرسين الأخيرين في الكتاب أيضاً، كما أن التمارين التي تقيس فهم المسموع تأخذ نمطا واحدًا من بداية الكتاب إلى نهايته، ومن الأفضل التّنويع في تمارين فهم المسموع لا سيما وأنّ بناء هذه المهارة لدى الطّالب يحتاج إلى تدرّج في تعزيز قدرته على التّمكن من فهم المسموع، حيث يمكن البدء بالفكرة العامّة للنّص، ثمّ الانتقال إلى جمع المعلومات عن الأفكار

الثّانويّة، ثم التّركيز في الاستماع الدّقيق على المعلومات المحدّدة في النّص المسموع. فتفعيل هذه المهارة يعتمد على الأستاذ الذي يدرّس الطّلاب، إذ يقع على عاتقه عمل تمارين وأنشطة لتفعيلها. ولو نظرنا في الكتب الأخرى التي تعنى بتدريس العربية للناطقين بغيرها ككتاب "أهلا وسهلا" لمهدي العشّ، أو كتاب "عربيّة النّاس" لمنذر يونس، أو سلسلة "علّمني العربيّة" لمرشدة رزوق نجدها جميعًا غنيّة بالاستماعات والتمارين المتنوّعة عليها؛ لأهمية هذه المهارة في مسيرة تعلم الطالب اللغويّة.

ونجد هذا أيضا في التمارين المقدّمة لتعزيز مهارة الكتابة إذ تأخذ نمطًا واحدًا أيضًا؛ إمّا تكوين جمل من مجموعة كلمات، أو ترتيب جمل لتكوين نصّ أو قصّة. فمن الأفضل العمل على تطوير هذه التمارين من التّركيب والتّكوين إلى الإنتاج والتّعبير.

رابعاً: المحتوى الثقافيّ

الكتاب بشكل عامّ غنيّ بالإشارات الثقافيّة العربيّة منها والأردنيّة. أذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- الدّرس الأوّل "عودة إلى الصّف" : حيث يدور موضوع النّصّ في الجامعة الأردنيّة، إذ ذكر تاريخ تأسيسها، والمرافق الموجودة فيها ؛ كالمتاحف والمكتبة الكبيرة.

- الدّرس الثّاني:" قضاء الوقت": حيث أشار أحد المتحاورين إلى أنّه قضى عطلة نهاية الأسبوع في شمال المملكة، وزار واحة الأزرق، والمحميّة الطبيعيّة، وذكر أحدهم أنّه يتمرّن في مدينة الحسين الرياضيّة. والحوار يدور بين طلبة يدرسون العربيّة في الجامعة الأردنيّة.

- الدّرس الثّالث: "رحلة في وادي رم" حيث وصف هذا المكان السّياحيّ وصفًا دقيقًا، وذكر أنّه مسكن للقبائل البدويّة، وغيرها من الإشارات الثقافيّة.

- الدّرس الخامس: "الرّياضة" نجد فيه العديد من الإشارات الثّقافيّة أهمّها: عبارات التّحيّة، والتّعارف، والسؤال عن الأنشطة الرّياضيّة التي يوفّرها مركز اللغات للطّلبة.

- الدّرس الثّاني عشر: "وأخيرًا أنت مليونير" : إذ يذكر نوعًا من الطّعام التقليدي في الأردنّ (الحمّص والفلافل)، و كذلك أسماء مناطق أردنيّة (باص عمان- صويلح) .

- الدّرس السّادس عشر" مسابقات ملكات الجمال" : حيث نقل هذا النّصّ موقف المجتمع الأردنيّ من هذه المسابقات؛ إذ أنّه لا يتقبّل مشاركة المرأة الأردنيّة في مثل هذه المسابقات مقدّمًا الأسباب من وجهة نظر ثقافيّة.

ولنا مأخذ على هذا النّصّ: وهو إقصاء البعد الدّينيّ من موقف المجتمع اتّجاه مثل هذا النّوع من المسابقات، عدا عن أنّ النّظرة المجتمعيّة الآن بدأت بالتغيّر حيث نجد أن العديد من العائلات باتت تسمح للمرأة بالمشاركة في مثل هذه المسابقات وغيرها. على أنّ هناك قضايا ثقافيّة ومواضيع اجتماعيّة من الممكن أن تفيد الدّارس أكثر من طرح مثل هذا الموضوع.

- أسماء الأعلام الّتي استخدمها المؤلّفون في النّصوص مثل (محمود وخالد وأحمد وكامل) هي أسماء من الثّقافة العربيّة ومعاصرة في الوقت نفسه وهذا الأمر جيد.

خامساً: الموضوعات النّحويّة والصّرفيّة

اشتمل هذا الكتاب على كثير من الأبواب النّحويّة والصّرفيّة، مثل:

1. المفرد والجمع 2. تصريف الفعل الماضي والمضارع 3 . الفعل الأجوف

4. فعل الأمر والنّهي 5. أدوات الاستفهام 6. المصادر 7. الاسم والصّفة

8.الإضافة 9.كان، أصبح، ليس، مازال 10. العدد 11. ما التّعجبيّة

12. الأفعال مع حروف الجر 13. المفعول المطلق 14. التّمييز

15. أدوات الرّبط(ثمّ ، و) 16. المستقبل 17. نفي الماضي والمضارع والمستقبل

18. أنْ + الفعل المضارع 19. إنّ 20. العدد التّرتيبيّ 21. الظّرف

22.الاسم الموصول

ولعل كثير من هذه الأبواب مفيدة للطالب في هذا المستوى لتقدمه في مستويات تعلمه للغة، وبعضها يتقاطع مع ما جاء في كتابي المستوى الأول والثاني ولا شك في فائدة مثل هذا التكرار في تفعيل مخزون الطالب القواعدي والبناء عليه إن كان ذلك في موضعه الصحيح.

ومن المآخذ على تقديم هذه الأبواب:

1. ثمّة تقاطع كبير بين القواعد المقدمّة هنا والقواعد المقدّمة في كتاب المستوى الثاني، ولو كان القصد من ذلك المراجعة والمراس لكان من الأولى البدء بها، والبناء عليها، ولا يبدو ذلك من تقديم هذه القواعد هنا في هذا الكتاب، فقد قدّمها في المستوى الثاني بطريقة متقدّمة أكثر حيث وضعها في سياق كما في تقديم فعل الأمر والنهي الذي قدّمه في جملة في الكتاب الثّاني (ص72/71)، أمّا في الكتاب الثّالث فقدّم الفعل منفرداً (ص24)، ولم يشر التّدريب إلى ما يدلّ على أنّ القصد تعليم الطالب فعل الأمر، فلا يوجد إشارة إلى اسم القاعدة النّحويّة، ولا تقديم أو شرح لها، ولا سياق يدلّ على وظيفتها وهذا مأخذ على تقديم جميع القواعد النّحويّة والتّراكيب اللغويّة في هذا الكتاب، والكتب السابقة أيضا.

2. هناك قصور واضح في عرض القواعد النّحويّة والتراكيب اللغويّة، من حيث طريقة التقديم والتّدرّج في تقديمها والتمارين عليها. لماذا يراعى أخذ القاعدة من نصّ القراءة، ولا يراعى مستوى الطّالب وضرورة التّدرّج في تقديمها بناء على مستواه. حيث نجده يقدّم المفعول المطلق في الدّرس التّاسع (وليس موضعه في هذا المستوى أصلا) ويقدّم أدوات الرّبط وأخوات كان والظّرف في دروس لاحقة. ما أهمية تقديم المفعول المطلق في هذا المستوى؟ و من المعروف أنّ تدريس المفاعيل عمومًا من باب تدريس الأساليب اللغويّة أي أنّها تعطى للطالب في المستويات المتقدّمة للتّعبير عن معنى بسيط بأسلوب أكثر تقدّمًا .

3. ويسبق ذلك أهمية طريقة تقديم القاعدة، فقد اعتمد الكتاب أسلوب النّمذجة، ولكنّها نمذجة ناقصة مخلّة، فمثلا نجده في الدّرس الأوّل يقدّم الفعل الأجوف مع الضمير نحن فقط (على اعتبار وروده في النص: نسير/ سرنا)، ويعطي في النموذج نفسه الفعل الخماسي الصحيح (تعرّف: نتعرّف / تعرّفنا). وثمّة فرق كبير بين تصريف الفعل الأجوف الثّلاثيّ والفعل الخماسيّ، والجمع بينهما في نموذج واحد سيربك الطالب.

بالإضافة إلى أنّ الاكتفاء بتقديم الفعل مع ضمير واحد لا يكفي الطالب فهو بحاجة إلى تدريب على تصريف الفعل مع الضّمائر جميعها .

4. نجد أيضًا تدريب العمل على وضع الفعل بالشّكل المناسب في الفراغ شاملا للأفعال على اختلاف أنواعها وأوزانها وهذا لا يناسب المستوى، فالطالب ما زال يبني معرفته بالأفعال صحّة واعتلالا، وتصريفا، وإبدالا، وأوزانا. فمن الدّرس الأوّل نجد هذا التّمرين صدمة حقيقيّة للطّالب؛ لأنّه يجمع بين الأفعال الصّحيحة والمعتلّة، والثّلاثيّة والرّباعيّة والخماسيّة وغيرها. ولا أظنّ أنّ الطّالب مهيّأ لمثل هذا التّدريب في هذا المستوى المبتدئ.

5. نجد أيضًا العمل على نماذج للقواعد دون الإشارة إلى اسم القاعدة (وإن كان المصطلح غير مهم) أو الوظيفة في جملة واضحة أو سياق دالّ، ثم يطلب من الطالب في دروس لاحقة العمل على تدريب أكمل الجدول ذاكرا اسم القاعدة (المصطلح النّحويّ). كما هو في تمرين العمل على فعل الأمر في الدّرس الأوّل (ص24) التدريب الثّاني عشر؛ حيث يقدّم الفعل في الماضي والمضارع والأمر دون سياق أو إشارة إلى الوظيفة، ويأتي تمرين أكمل الجدول في درس لاحق ويطلب من الطالب إكمال الجدول بإعطاء فعل الأمر بشكل صريح وهو لم يشر إلى المسمّى من قبل. ثمّ إنّه يقدّم الأمر مع الضّمير المذكّر (أنتَ) فقط.

6. ومن الأمثلة على الخلل في تقديم القاعدة أيضا ما نجده في الدّرس الثّاني عند تقديم قاعدة الاسم والصّفة؛ حيث يقدّم الاسم المذكّر مع الصّفة، والجمع غير العاقل مع الصّفة المفردة المؤنثة. فأين هذا التدريب من أهم معايير تدريس القواعد ألا وهو التدرج في تقديم القاعدة من السهل إلى الصعب، ومن الوظيفي المستخدم إلى الأقل استخداما.. إلخ . أقول أين هذا التمرين من معيار التدرج وهو يقدم الشاذ على المنتظم في قواعد الصّفة. كان من الأولى البدأ بتمارين تراجع معرفة الطالب المسبقة بالقاعدة ثم بيني عليها الأهم فالأهم.

7. يقدّم الكتاب تدريباً لقاعدة التّمييز في الدّرس العاشر ص129، وليس موضعه هنا كما هو الحال مع المفعول المطلق على اعتبار إدراجهما ضمن الأساليب اللغويّة المتقدّمة، وكان الأولى تعليم الطالب المقارنة والتّفضيل؛ لأنّها أكثر فائدة في هذا المستوى من تقديم التّمييز.

والأمثلة كثيرة على مثل هذا الإخلال والنقص في تقديم القواعد النّحويّة والتّراكيب اللغويّة في هذا الكتاب، وما سبق عيّنة دالّة على القصور الواضح في تقديم هذه القواعد والتّراكيب.

8. ركز الكتاب على نوع واحد من الجموع وهو جمع التّكسير.

سادساً: التّدريبات

تضمّن الكتاب تدريبات متنوّعة أخذت النّمط نفسه في الدروس جميعها وهذا طبيعي في تقديم المنهاج، ويمكن تقسيم هذه التّدريبات على النّحو الآتي :

1. تدريبات الفهم والاستيعاب: وهي تتضمّن أسئلة تقيس مدى فهم الطّالب للنّصّ عبر ثلاثة أنماط: أجب عن الأسئلة، أجب بنعم أو لا، ضع دائرة حول رمز الإجابة الصّحيحة.

وهذه طريقة جيّدة لقياس فهم الطّالب لنصّ القراءة.

2. تدريبات المفردات: وتتضمّن تدريبات تقيس فهم الطّالب لمفردات بعينها من النّصّ من خلال المرادفات والمتضادات، كما تتضمّن تدريبات المفرد والجمع لكلمات في النص .

3. تدريبات القواعد النّحويّة والتّراكيب اللغويّة، وقد سبق أن قدّمنا بعض الأمثلة على قصورها.

4. تدريبات الكتابة: وهي تتضمّن تدريب إعادة ترتيب الكلمات لتشكيل جمل مفيدة، وتدريب إعادة ترتيب الجمل لتشكيل قصّة مفيدة. وقد ذكرت من قبل أنّ من الأفضل تطوير هذه التمارين من الترتيب وإعادة التكوين في الدّروس الأولى، إلى الإنتاج والتّعبير في الدّروس المتقدّمة.

5. تدريبات الاستماع: وهو تدريب واحد يقيس فهم الطالب للنص المسموع عبر مجموعة من الأسئلة المباشرة. ومن الأفضل تعزيز هذه المهارة بتدريبات أكثر تنوّعاً تراعي التّدرّج في تعزيز هذه المهارة وتنمية قدرة الطّالب على امتلاكها بتدريبات متنوعة. بالإضافة إلى أنّ الدّرسين الأخيرين لم يُتبعا بتدريب للاستماع كما ذكرنا سابقا .

وعليه نجد أن مهارة المحادثة لا مكان لها في هذا الكتاب، فالكتاب يخلو من تدريبات المحادثة على الرغم من أهمية هذه المهارة في تطوّر الطالب اللغوي وقياس مستوى تقدّمه أيضًا.

سابعاً: ملحوظات عامّة:

1. ثمّة بعض الأخطاء النّحويّة واللغويّة الطّباعيّة في هذا الكتاب. أذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- في التّدريب الرّابع عشر/ الدّرس الأوّل: أكمال (أكمِل) الجدول الآتي/ ص25 .
- في عنوان الدرس 16: السّادس عاشر(عشر)/ ص191.
- في الدّرس الثّالث : رحلة إلى وادي رم، ص41 (فيه أعلى الجبالَ) والأصل جرّها على الإضافة.
- في الدّرس التّاسع: تاج محلّ ص112 (يمكن أن يشاهدُهُ) والفعل يشاهد منصوب بأن وليس مرفوع .
- في الدّرس العاشر: الصّحافة العربيّة وتطوّرها، ص 123 (ظهرت سنة1822م صحيفةَ "جرنال الخديوي" والأصل أن تكون صحيفةُ مرفوعة لأنّها الفاعل .
- في الدّرس الحادي عشر: ابن خلدون، ص136 (عن عمر بلغ ستةَ وسبعين عاماً) والأصل وضع تنوين الفتح لانّها نكرة .

2. لم تقدّم القواعد بأسلوب تعليميّ وظيفيّ واضح، وهذا الأمر يجعل من الصّعب على الطّالب فهم القاعدة وتذكّرها والرّجوع إليها، فضلا على أنّ الكتاب قدّم القواعد من خلال تمرين واحد، ونمط واحد. كما أنّ بعضها لم يكن مناسباً لهذا المستوى كالمفعول المطلق والتّمييز. بالإضافة أن تقديم القواعد لم يراع مبدأ التّدرّج والأهمّية الوظيفيّة .

3. قُدّمت المفردات في الكتاب عبر التمارين فقط كالمرادف، أو الضّد، أو استخدامها في الجملة، ولم يركز كثيرا على إنتاجها كلاما وكتابة (عدا كتابة الجمل أحيانا).كما أنّه لم يركّز على تقديم المفردات بناء على أهمّيتها واستخدامها.

4. لم يراع الكتاب تقديم نصوص القراءة وفق معايير علميّة منطقيّة، فهناك خلل في ترتيب دروس القراءة فالأولى التّدرّج فيها حسب الطّول والسّهولة والاستخدام الوظيفيّ .

5. لم يراع الكتاب النّهوض بمستوى الطّالب وتنمية مهارتي الاستماع والكتابة عبر الدّروس، حيث أخذت التدريبات نمطًا واحدًا من بداية الكتاب إلى نهايته .

6. لم يهتم الكتاب بمهارة المحادثة، فلم يقدّم تمارين لتعزيز هذه المهارة على الرّغم من أهمّيتها فهي الوسيلة والغاية .

وبناء على ما سبق من تحليل لكتب المستويات الثلاثة المبتدئة في ضوء الأسس والمعايير المعتمدة في بناء المناهج وإخراجها، نجد أن هذه الكتب راعت العديد من هذه الأسس في بناء محتواها؛ فجاءت أهدافها واضحة في معظم الأحيان موجهة لطالب يتعلم لغة ثانية تراعي مستواه اللغوي والثقافي وتغذي فكره بثقافة اللغة المتعلمة، ولكنها غفلت عن بعض هذه الأسس ولعلّ أهمها أنّ إعداد هذه الكتب لم يكن على الدرجة المطلوبة من حيث إخراجه، والدليل على ذلك أن أغلفة الكتب الثلاثة غير جذابة، كما أن كثير من الصور في هذه الكتب غير معبرة، فضلا عن أن بعض نصوص القراءة بحاجة إلى إعادة ترتيب حسب طولها وموضوعاتها.

ومن حيث المحتوى اللغوي نجد أن بعض المفردات غير مناسبة لمستوى الطالب اللغوي، كما أن بعض الأبواب النحوية فوق مستوى الطالب مثل المفعول المطلق في كتاب المستوى الثالث، وثمة عشوائية وعدم انتظام في ترتيب القواعد النحوية والصرفية على حد سواء، كما لم تهتم هذه الكتب بمهارتي المحادثة والاستماع ، فنحن لا نجد تدريبات تعّزز هاتين المهارتين.

كما تفتقر تدريبات هذه الكتب إلى التنوع، لاسيما عند تفعيل العناصر اللغوية خاصة القواعد النحوية والقضايا الإملائية.

التّوصيات العامّة

بعد استعراض محتوى كتب المستويات الثلاثة المبتدئة وتحليلها، نوصي بما يأتي:

1. أن تكون هناك آلية واضحة في تقديم القواعد النحويّة والتراكيب اللغوية في المناهج، وأن تكون مبنيّة على معايير عالميّة معتمدة في تعليم اللغات الأجنبيّة. فالأصل أن يكون البناء القواعدي في الكتب الثلاثة تراكميًا متدرجّاً عبر المستويات الثلاثة، ويقدّم بأسلوب تعليميّ وظيفيّ مبنيّ على معايير علميّة، بالإضافة إلى التنويع في التمارين والتدريبات، وتقديم القواعد من خلال سياقات وليس بطريقة مجرّدة.

2. أن يبنى المحتوى اللغوي (لا سيّما النصوص) على معايير واضحة تراعي مستويات الطلبة، واحتياجاتهم الأساسية الوظيفية، منطلقة من السهل إلى الصعب، ومتدرجة في طول النص، وموضوعه، وأهمية المفردات المقدّمة فيه للطالب. مع ضرورة توثيق المصدر في النصوص الأصيلة، ليشعر الطالب بتقدمه اللغوي.

3. أن تقدّم المفردات بناء على أسس واضحة، وتختار وفق معايير محددة بكميات متناسقة.

4. أن تهتمّ الكتب بمهارات اللغة كلّها بصورة تكامليّة. فلا بدّ أن تراعى المهارات اللغوية الأربعة في بناء المناهج التعليميّة، فلا تطغى مهارة على مهارة أخرى، لأنها في النهاية كل متكامل يحتاج الطالب إليها في قالب واحد، ولن يحقق هدفه من تعلم اللغة إلا بالمراس عليها جميعها. لذا فهذه الكتب بحاجة إلى تصميم تمارين وأنشطة لمهارتي الاستماع والمحادثة.

5. النظر في إعادة تقسيم المواد المطروحة في المستويات الثلاثة، حيث نجد أن العديد من الدروس المقدّمة في المستوى الثاني صالحة للتقديم في المستوى الأول لاسيما الحوارات البسيطة ، فلا بد للطالب في المستوى الأول أن يتعرض لمثل هذه الحوارات البسيطة ولا تؤجل لمرحلة لاحقة. كما يمكن نقل عدد من الدروس المقدمة في المستوى الثالث إلى كتاب المستوى الثاني إن أردنا مراعاة التقدم اللغوية الذي لابد أن يحرزه الطالب في هذا المستوى وهكذا دواليك في سلسلة الكتب التالية. إعادة ترتيب المواضيع الموجودة بالكتاب بطريقة تتناسب مع معايير آكتفل. وترتيب الابواب النحوية أيضا حسب أهميتها.

6. تسجيل المفردات الواردة في الكتاب الأول صوتياً ليتدرّب الطالب على كيفيّة نطقها. كما هي جرت العملية في الكتاب الثاني والثالث فالنصوص مسجلة صوتيا مرفقة في القرص المدمج. وحبذا لو يتم تدعيم القرص المدمج للكتاب (CD) بفيديوهات تعليميّة للمواضيع الحياتيّة، على أن تكون مناسبة لمستويات الطلبة. ليتمكنوا من فتحها واستخدامها أينما شاؤوا و وقتما شاؤوا.

7. ربط المناهج بالتّكنولوجيا بصفتها عاملاً مهمّاً للتعلّم.

8. استثمار الألعاب اللغويّة في تصميم المناهج عمومًا لما لها من فوائد جمّة في تبسيط تعلّم اللغة وتراكيبها، وتسهيل استخدامها وممارستها في جوّ طبيعيّ مسلّ .

9. إضافة اختبارات ذاتية في نهاية كل وحدة، واختبارات شاملة لكل مواضيع الكتاب في نهايته؛ ليتمكّن الطالب من قياس مدى فهمه لما تعلّمه خلال دراسته.

المصادر والمراجع :

الكتب:

1. ابن منظور، أبو الفضل، جمال الدين (711ه)، 2003 ، لسان العرب، دار صادر-بيروت.
2. الرقب، محمد حمدان(2014)، إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها، منشور في موقع www.alukah.net عدد المجلد 1.
3. فؤاد، موسى(2002) المناهج مفهومها وأسسها وعناصرها وتنظيماتها- ص 31 - جامعة المنصورة- جمهورية مصر العربية.
4. الفوزان، محمد بن ابراهيم، تقويم محتوى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها " العربية بين يديدك" من وجهة نظر المدرسين والطلاب ، بجامعة الملك سعود. منشور في موقع www.alukah.net .
5. طعيمة رشدي - 1410هـ- 1989م- تعليم العربية لغير الناطقين بها" مناهجه وأساليبه"- ص60- د.ط المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم- الرباط.

6. طعيمة، رشدي- (1406هـ)- المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى- مكة المكرمة- جامعة أم القرى- معهد اللغويات العربية.
7. العليمات، فاطمة محمد(2011) تقويم الكتاب الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة ، دراسات – العلوم الإنسانية و الاجتماعية – الاردن، مج (38) ع(3)، 939-951.
8. الناقة محمد كامل، طعيمة رشدي(1403هـ-1983)، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده- تحليله- تقويمه، جامعة أم القرى، ط1.
9. محمد عزّت عبد الموجود وآخرون (1977)، أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ص9-11
10. مجدوبة، أحمد وآخرون(2010)، مراجعة:الفاعوري،عوني وآخرون، كتاب المستوى الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مركز اللغات/الجامعة الأردنية،ط3، عمان/ الأردن.
11. مجدوبة، أحمد وآخرون(2007)، كتاب المستوى الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- مركز اللغات - الجامعة الأردنية.
12. مجدوبة، أحمد وآخرون(2007)، كتاب المستوى الثالث لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- مركز اللغات - الجامعة الأردنية،عمان/الأردن.
13. مودا، رحمت بن عبد الله - الكتاب المدرسي في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بالماليزيّة في ماليزيا: محاولة في بناء معايير خاصّة لانتقاء النصوص)- (ص 140 وما بعدها)- رسالة دكتوراة إشراف أ.د فيصل إبراهيم صفا- جامعة اليرموك- 2001-1421هـ.

الدوريات :

1. إبراهيم، محمد عبد الرحمن(2011)الجزء الأول من كتاب "مفتاح العربية" دراسة تقويمية، مجلة الإسلام في آسيا، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ، ع(4)،303-323.
2. تونك، برنسيسكا(2016)، تقويم كتاب تعليم اللغة العربية كتاب مقرر للغة العربية المستوى المتوسط أنموذجًا مجلة إحياء العربية – السنة السادسة ع (2).
3. العناتي، وليد(2009)، كتاب نون والقلم لتعليم العربية للناطقين بغيرها –دراسة لسانية تربوية-، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات، العدد2، جامعة أم القرى، السعوديّة.

الرسائل الجامعيّة :

1. صادق، عبد الرحمن فؤاد(2015) تقويم كتب سلسلة تعليم اللغة العربية لبرنامج الإعداد اللغوي في أندونيسيا ، معهد العلوم الإسلامية والعربية بجاكرتا نموذجًا ، رسالة دكتوراة، كلية الدراسات العليا، جامعة القرآن الكريم و العلوم الإسلامية ، الخرطوم .

2. الهرساني، عبدالرحمن بن ضيف الله(2013). تقويم تدريبات كتب القراءة بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي، رسالة ماجستير . الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

العين بين التّوسّط والاحتكاك

دراسة وصفيّة تحليليّة

د. طارق إبراهيم محمود الزيادات
جامعة الإسراء، الاردن

الملخص :

شكلت كثير من الأصوات العربية خلافا بين العلماء في القديم والحديث، ذلك أن آلية نطق الأصوات قديما كانت تعتمد على الذوق، كما كان يفعل الخليل، ولكن هذه الطريقة لا تنجسم مع العصر الحديث الذي غدا يعتمد على الأجهزة الحديثة والتصوير الآلي. ومن هنا، فقد ظهر خلاف في توصيف صوت العين، أهو متوسط أم احتكاكي؟.

وقد حاول البحث الإجابة عن هذا السؤال، مستعينا بالمنهج الوصفي التحليلي، لأقوال العلماء وآرائهم بصوت العين من حيث مخرجه، وصفاته، ومعنى التوسط والاحتكاك.

وتوصل إلى نتيجة مفادها: أن العين صوت احتكاكي (رخو)، ولكن الاحتكاك فيه من نوع خاص، حيث يحتك الصوت بجدران الحلق، بينما يبقى الهواء بعد نطقه، ثم يتسرب بتثاقل.

الكلمات المفتاحية: احتكاك، توسط، احتكاك هوائي، احتكاك صوتي، رخاوة، العين.

Abstract

Arabic phonemes, which, in the past, used to be uttered according to tact, as it was the case with al-Khalil ibn Ahmad al-Farahidi, created a lot of controversy. In the modern age, however, this controversy has been increased with the appearance of modern automatic machines. The problem of describing the sound of 'Ayn' as fricative or semi-fricative is central to this research. The paper analytically examines the viewpoints of scholars and scientists on the place, manner, and way of pronouncing it. The findings of the research emphasize the viewpoint that the sound of 'ayn' is fricative (lax), but its friction is so particular that after the friction against the throat, the air is obstructed then is slowly released.

Keywords: 'Ayn', Semi-fricative, fricative, voiced, air friction,

المقدمة:

يشكل النظام الصوتي في أي لغة الأساس الذي يعتمد عليه في دراسة تآلف أصواته لتأليف كلماته التي ستكون مادة لدراسة النظام الصرفي. ولما كان الأمر كذلك فإنه من الطبيعي أن يتصدر هذا النظام عناية العلماء ودراستهم، ومن المعروف أن الخليل كان أول من ذاق الحروف وحدد مخارجها، وكانت تعتمد

طريقته على أخراج الصوت مسبوقا بهمزة، فأينما انقطع النفس كان المخرج، وبناء على ذلك صنف الأصوات إلى مجموعات عدة بحسب المخرج[1].

ولكن مع تقدم العلم، واختراع الأجهزة، أظهرت هذه الطريقة قصورا في تحديد مخرج بعض الأصوات، فظهر الخلاف بين العلماء، ومن الأصوات التي اختلف فيها العلماء صوت العين، فقد جاء في كتب التراث أنه صوت متوسط، حيث جمعوه في عبارة (لن عمر)، ولكن بعض المحدثين وصفوه بالرخاوة أو الاحتكاك، وذلك تبعا لميكانيكية نطقه. ومن هنا جاءت فكرة البحث الذي سيحاول التوصل إلى الوصف الدقيق لوصف الصوت، أهو رخو أم متوسط؟ وذلك بالرجوع إلى أقوال العلماء القدماء والمحدثين، ومن ثم مناقشتها. وذلك يقتضي الحديث عن صفتي التوسط والرخاوة، والأصوات التي تقع تحت هاتين الصفتين، فانعقد بذلك البحث في مبحثين تسبقهما مقدمة وتتلوهما خاتمة، أما المبحث الأول فسيكون فيه الحديث عن الأصوات الرخوة أو الاحتكاكية، من حيث وصف آلية الرخاوة فيها، وأما المبحث الثاني فسيكون فيه الحديث عن الأصوات المتوسطة، من حيث وصف آلية التوسط ومراحله. وبعد التوصل إلى شروط التوسط والاحتكاك سيكون من السهل معرفة التصنيف الدقيق للعين من حيث التوسط أوالاحتكاك.

الأصوات الرخوة أو الاحتكاكية:

جاء في اللسان:" قال ابن سيده: الرِّخْوُ والرَّخْوُ والرُّخْو: الهش من كل شيء، غيره: وهو الشيء الذي فيه رخاوة"[2] .

والأصوات الرخوة أوالاحتكاكية هي التي يحدث في مخرجا تضيقا يجعل الهواء يحتك بجدرانه عند خروجه، وتشكيله للجرس الصوتي. ومن التعريفات التي أوردها العلماء الأصواتيون، ما يأتي:

1- قال المبرد (285هـ):" وَمن الْحُرُوف حُرُوف تجْرِي على النَّفس، وَهِي الَّتِي تسمّى الرخْوة"[3] .

2- قال ابن جني(392هـ):" والرخو: هو الذي يجري فيه الصوت، ألا ترى أنك لو قلت: المس، والرش، والشح، ونحو ذلك، فتمد الصوت جاريا مع السين والشين والحاء"[4]

3- قال إبراهيم أنيس:" أما الأصوات الرخوة، فعند النطق بها لا ينحبس الهواء انحباسا محكما، وإنما يكتفي بأن يكون مجراه ضيقا. ويترتب على ضيق المجرى أن النفس في أثناء مروره بمخرج الصوت يحدث نوعا من الصفير، أو الحفيف تختلف نسبته تبعا لنسبة ضيق المجرى"[5]

4- قال محمد جبل:" والرخاوة جريان النفس ونفاذه من مخرج الحرف آن نطقه، ويكون ذلك إذا تولد الحرف بتضييق مجرى النفس عند مقطع الحرف أي مخرجه. والتضييق وحده لا يحبس النفس، أي لا يمنع تسربه أو نفاذه من المضيق، بل يسمح بمروره مع احتكاكه بجدران المضيق- مثل اَفْ اَسْ أَحْ...إلخ،

---

1 ينظر: حسن، علي خليف،(2000م)، منهج الدرس الصوتي عند العرب، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية، ص81.

2 ابن منظور، محمد بن مكرم، (د.ت)، لسان العرب، ط1، بيروت، دار صادر.

3 المبرد، محمد بن يزيد، (د.ت)، المقتضب، تحقيق، محمد عبد الخالق عظيمة، د.ط، بيروت، عالم الكتب، 194/1.

4 ابن جني، أبو الفتح، (2000م)، سر صناعة الإعراب، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية، 76/1.

5 أنيس، إبراهيم، (د.ت)، الأصوات اللغوية، د.ط، القاهرة، مكتبة نهضة مصر، ص25.

فنجد النفس مستمرا في خروجه عند إسكان الحروف. فمثل هذه الحروف تسمى رخوة لجريان النفس من مخرجها عند نطقها ساكنة"[1].

5- قال مالمبرج:" الرخاوة أو الاحتكاكية: هي خروج الصوت مستمرا في صورة تسرب للهواء، محتكا بالمخرج، كما في نطق الثاء، والحاء، والزاي"[2].

نلاحظ من الأقوال السابقة، ما يأتي:

أ- أن العلماء القدماء والمحدثين أجمعوا على آلية حدوث الرخاوة أو الاحتكاك، قال عبد العزيز الصايغ:" وأما المحدثون فلا يختلفون مع القدماء في المفهوم، ولا سيما أن الأصوات الرخوة لدى القدماء، هي رخوة لدى المحدثين، عدا صوت الضاد الذي كان يعد من الأصوات الرخوة، وهذا الصوت لحقه تغيير"[3]. والمدقق في كلا المصطلحين _ الرخو عند القدماء، والاحتكاكي عن المحدثين_ يلحظ أن كل واحد منهما يركز على هيئة نطقية معينة؛ فالرخاوة تدل على أن الهواء لا يواجه عوائق تسد مجراه، فهو رخو في اتجاه موجاته لموضع النطق حتى خروجه من الفم، والاحتكاكي يدل على أن الهواء عندما يخرج يحتك في أثناء ذلك بمعبره، ولا يحدث الاحتكاك إلا بتضيق للمخرج، وكلما كان المخرج أضيق كان الاحتكاك أشد، أي أن شدة الاحتكاك تعتمد على أمرين:

الأول: شدة انبعاث الهواء من الجوف.

والثاني: تضيق في المخرج.

ب- أن هناك اختلافا بين مصطلح جريان النفس، وجريان الصوت، كما جاء عند المبرد، وابن جني. ويمكن القول بأن النفس هو الهواء الذي يخرج من الرئتين، وهو المسؤول الأساسي الذي يعتمد عليه في إحداث الجرس الصوتي، فلا يوجد صوت بلا نفس، أما جريان الصوت، فيعني عدم انحباسه، وذلك يحدث عندما يكتمل في إتمام الجريان لجرسه الصوتي بمعنى أن جريان النفس مرحلة سابقة لجريان الصوت، فصوت الفاء مثلا فيه جريانان: جريان للنفس، وجريان للصوت. وقد يحدث أن يكتمل الجريان الصوتي وينقص الجريان النفسي، وذلك باعتراض يحدث للهواء أثناء خروجه، كما يحدث في صوت الضاد الحديثة والغين، قال المرعشي:" اعلم أن صوت الحرف ونفسه، إما أن يحتبسا بالكلية، فيحصل نفس شديد، وهو في الحروف الشديدة، أو لا يحتبسا أصلا، بأن يجريا جريا كاملا، وهو في الحروف الرخوة، أو يتوسطا بين كمان الاحتباس وكمال الجري، وهو في الحروف البينية "[4].

وإذا أمعنا النظر في الأصوات الرخوة عند العلماء، وهي كما قال سيبويه:" ومنها الرخوة وهي: الهاء، والحاء، والغين، والخاء، والشين، والصاد، والضاد، والزاي، والسين، والظاء، والثاء، والذال، والفاء. وذلك

[1] جبل، محمد حسن، (2006م)، المختصر في أصوات اللغة العربية، ط4، القاهرة، مكتبة الآداب، ص58.

[2] مالمبرج، برتيل، (د.ت)، علم الأصوات، ترجمة، عبد الصبور شاهين، ط4، القاهرة، مكتبة الشباب، ص113.

[3] الصايغ، عبد العزيز، (2007م)، المصطلح الصوتي في الدراسات العربية، ط1، دمشق، دار الفكر، ص123.

[4] المرعشي، محمد بن أبي بكر، (2008م)، جهد المقل، تحقيق، سالم قدوري الحمد، ط2، عمان، دار عمار، عمان، ص68.

إذا قلت الطس وانقض، وأشباه ذلك أجريت فيه الصوت إن شئت"[1] ، لوجدنا أن صفة الرخاوة والاحتكاك ظاهرة فيها، وأن فيها جريانين: الجريان النفسي، والجريان الصوتي، وهما متناغمان في الوقت ذاته، ولكن لا يفهم من ذلك أنها جميعا متساوية في درجة الجريان، فالجريانان في الهاء يبدوان أكثر وضوحا وسلاسة من الشين أو الصاد، ذلك أن الاعتراض المكوِّن للاحتكاك اعتراض ضئيل في الهاء، بينما يشتد في الشين والصاد والزاي مثلا. وبناء على ذلك يمكن ترتيب هذه الأصوات من حيث شدة الجريان النفسي، والصوتي، فتكون الهاء أكثرها جريانا، وتكون الأصوات الصفيرية: الصاد، والزاي، والسين أقلها جريانا، ذلك أن الاعتراض الشديد أدى إلى حدوث احتكاك شديد, وهو ما يُشكّل صفة الصفير.

والمدقق في هذه الأصوات يجد أنها تشترك جميعا في صفة إمكان مدّ الصوت، بلا صعوبة، حتى ينقضي النفس مع تمام الصوت واكتماله. ومن الملاحظ أيضا أنها تخرج من المخرج المستقيم، أي أن الهواء لا ينحرف أثناء خروجه، كما يحدث عند نطق اللام، مثلا، وكل ما يحدث أن المخرج يأخذ بالتضيق قبل وصول الهواء من الرئتين، حتى يكون مستعدا لاستقبال الهواء، وجعله يحتك بجدرانه، ليحدث الاحتكاك المسموع، الذي يحدث الجرس الصوتي للمنطوق. ومن الجدير ذكره أن الضاد التي قصدها سيبويه، ليست الضاد في نطقنا في العصر الحاضر، وإنما هي ضاد من نوع مختلف تنطق بخروج الهواء محتكا مستطيلا من إحد الشدقين أو من كليهما، أما الضاد الحديثة فهي بلا شك صوت شديد, انفجاري. قال ابن جنّي:" ومن أوّل حافة اللسان، وما يليها من الأضراس مخرج الضّاد، إلا أنك إن شئت تكلفتها من الجانب الأيمن، وإن شئت من الجانب الأيسر"[2] . وعن الضاد الحديثة قال إبراهيم أنيس:" الضّاد صوت شديد مجهور، يتحرك معه الوتران الصوتيان، ثم ينحبس الهواء عند التقاء طرف اللسان بأصول الثنايا العليا، فإذا انفصل اللسان عن أصول الثنايا سمعنا صوتا انفجاريا، هو الضّاد، كما ننطق به في مصر"[3].

نستنتج مما سبق أن الصوت الذي يوصف بالرخو أو الاحتكاكي يجب أن تتوفر فيه شروط معينة, وهي:

1- تضيق في المخرج، ولا يشترط فيه أن يكون على درجة معينة، فضابطه **ألا يقفل المخرج أمام الهواء**، ما يتسبب في حبسه وحدوث الانفجار، أو يجبره على تغيير مساره إلى منفذ آخر، كما في اللام والنون مثلا.

2- جريان النفس، أي مرور الهواء من معبره حتى وصوله إلى منتهاه, ويرتبط بهذا الجريان جريان الصوت، ولكن جريان الصوت قد يتم بجزء ضئل من جريان النفس، كما في الضاد الحديثة، والغين.

الأصوات المتوسطة أو البينية:

وتسمى أيضا في المصطلح الحديث بالأصوات المائعة[4]، ويقصد بها تلك الأصوات التي وقعت بين الشدة والرخاوة، أي أنها أشبهت الأصوات الشديدة في انغلاق المخرج أمام الهواء، وأشبهت الأصوات الرخوة في

1 سيبويه، عمرو بن عثمان، (د.ت)، الكتاب، تحقيق، عبد السلام هارون، د.ط، بيروت، دار الجيل، 434/4، 435.

2 ابن جني، أبو الفتح، (2000م)، سر صناعة الإعراب، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية، بيروت، 60/1.

3 أنيس، إبراهيم، الأصوات اللغوية، ص51

4 المرجع السابق، ص26.

جريان الصوت والنَّفَس. بمعنى أن الهواء أثناء نطق الصوت المتوسط يجري حتى يقابل المخرج أمامه مغلقا بإحكام، فلا يقف كما يحصل في الأصوات الشديدة، وإنما يغير مساره إلى اتجاه آخر[1].

ويمكن القول بأن الفرق بين تلك الأصوات، ما يأتي:

1-الأصوات الشديدة تتم فيها ثلاث مراحل: مرحلة إغلاق المخرج، ثم حبس الهواء أي وقوفه بشكل تام، ثم انفراج العضوين الناطقين، وحدوث الانفجار[2].

2- الأصوات الرخوة لا توجد فيها مراحل يقف فيها الهواء، بل إن انفراج العضوين الناطقين يسمح للهواء بالعبور بكل سهولة ويسر، ولكنه انفراج محدود، ضيق يجعل الهواء يحتك بالأعضاء النطقية، ليحدث الجرس الصوتي والنغم المسموع، وإذا ما ازداد الانفراج ضاعت القيم الصوتية التي يمكن أن يحدثها الاحتكاك، وذلك بفعل اتساع المخرج، وحرية عبور الهواء.

3- الأصوات المتوسطة أو البينية، تتم فيها ثلاث مراحل أيضا: مرحلة إغلاق المخرج بإحكام، ثم اصطدام الهواء بمنطقة الانغلاق، ثم تغيير الهواء لمجراه إلى منفذ آخر لا يوجد به انغلاق.

وقد جمع العلماء الأصوات المتوسطة في عبارة تعليمية، هي :" لِنْ عُمَرْ". قال ابن الجزري في منظومته[3]:

"وبين رخو والشديد لِنْ عُمَر"

ولكنهم لم يتفقوا جميعا على ذلك، فمنهم من زاد الألف والواو والياء، قال ابن جني:" والحروف التي بين الشديدة والرخوة ثمانية أيضا، وهي: الألف، والعين، والياء، واللام، والنون، والراء، والميم، والواو، ويجمعها في اللفظ: لم يرو عنا، وإن شئت قلت: لم يرعونا"[4]، وبه قال مكي بن أبي طالب[5]. بينما اتفق المحدثون على أن الأصوات المتوسطة هي: اللام، والنون، والميم، والراء[6]، وبينوا أن هناك غموضا يكتنف صوت العين، وأنه ليس من الأصوات المتوسطة، قال إبراهيم أنيس:" وقد زاد القدماء على هذه الأصوات (المتوسطة) الأربعة صوت العين، فعدوها صوتا متوسطا أيضا. ولقلة التجارب الحديثة التي أجريت على أصوات الحلق، لا نستطيع أن نرجح صحة هذه الصفة" للعين" بل نتركها لتجارب المستقبل لتبرهن عليها"، وقال كمال بشر:" والحق أن تكوين العين فيه غموض لم يتضح لنا بعد، وهي أقل الأصوات الاحتكاكية احتكاكا"[7]، وقد عده محمود السعران احتكاكيا[1].

---

1 ينظر: سيبويه، عمرو بن عثمان، الكتاب، 435/4

2 ينظر: استيتيه، سمير شريف، (2002م)، الأصوات اللغوية: رؤية عضوية ونطقية وفيزيائية، ط1، عَمّان، دار وائل، ص128.

3 نصار، زكريا، (1992م)، شرح المقدمة الجزرية في علم التجويد، راجعه، أبو الحسن الكردي، ط1، سورية، مطبعة الشام، ص48.

4 ابن جني، أبو الفتح، سر صناعة الإعراب، 75/1.

5 ينظر: ابن أبي طالب، مكي، (1996م)، الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، تحقيق، أحمد حسن فرحات، ط3، عَمّان، دار عمار، ص119.

6 ينظر: أنيس، إبراهيم، (د.ت)، الأصوات اللغوية، د.ط، القاهرة، مكتبة نهضة مصر، ص26. وينظر: بشر، كمال، (د.ت)، علم الأصوات، د.ط، د.ط، القاهرة، دار غريب، ص 345.

7 بشر، كمال، (1980م)، علم اللغة العام، ط7، القاهرة، دار المعارف، ص121.

وإذا ما أمعنا النظر في تلك الأصوات لوجدنا أن مراحل الأصوت المتوسطة تتم على النحو الآتي:

1- صوت اللام: عند خروج الهواء من الرئتين، ووصوله إلى الحجرة الفموية، فإنه يصطدم بنقطة التقاء اللسان باللثة، فوق الثنايا العليا، ما يجعل الهواء يتخذ طريقه إلى جانب اللسن، حيث الفراغ الذي يسمح له بالمرور بحرية، أي أن مراحله هي: إغلاق المخرج، اصطدام الهواء بمنطقة الغلق، ثم انحراف الهواء، ومن هنا سموه بالصوت الانحرافي أو الجانبي[(2)].

2- صوت النون: يصطدم الهواء بعد خروجه من الرئتين بمنطقة التقاء طرف اللسان باللثة، فيغير اتجاهه إلى مخرج الخيشوم.

3- صوت الميم: يصطدم الهواء بمنطقة انغلاق الشفتين، فيغير اتجاهه إلى مخرج الخيشوم.

4- صوت الراء: وهو صوت تكراري، حيث يصطم الهواء مع كل انغلاقة تحدث من رفرفة اللسان على اللثة، معنى ذلك أن في الراء انغلاقات عدة، وبعد كل انغلاق يحدث تسريب للهواء، وهو انغلاق غير محكم.

أما عن آلية خروج صوت العين، فقد قال إبراهيم أنيس:" والعين صوت مجهور مخرجه وسط الحلق، فعند النطق به يندفع الهواء مارا بالحنجرة، فيحرك الوترين الصوتيين، حتى إذا وصل إلى وسط الحلق، ضاق المجرى، ولكن ضيق مجراه عند مخرجه أقل من ضيقه مع الغين، مما جعل العين أقل رخاوة من الغين"[(3)].

والمتأمل في قول إبراهيم أنيس يلحظ أن العين تختلف في نطقها عن الأصوات السابقة (اللام، والميم، والنون، والراء)، ويمكن حصر تلك الاختلافات في ما يأتي:

1- من حيث جريان النفس: فالهواء يخرج عند نطق الأصوات الأربعة مندفعا بقوة حتى يقابل انغلاقا في الحجرة الفموية، أما الحجرة الحنجرية فلا يجد فيه الهواء أي تضييق أو إغلاق. ولكنه عند نطق صوت العين، فإن أول ما يقابله هو التضييق في الحجرة الحنجرية، ومن ثم ينطلق دون أن يقابل أي انغلاق، أو تضييق في الحجرة الفموية.

2- من حيث جريان الصوت: من المعلوم أن جريان الصوت لا يعني بالضرورة جريان النفس، ففي الأصوات الأربعة يحدث الجريانان معا، أما عند نطق صوت العين، فإن الصوت يجري بينما ينحصر الهواء في الحجرة الحنجرية مضغوطا، دون أن يحدث انغلاق تام، فيخرج متثاقلا بطيئا.

3- من حيث تضييق المخرج أو انغلاقه: الملاحظ أن المخرج عند نطق الميم والنون واللام ينغلق بإحكام، أما في صوت الراء فالانغلاق يأخذ شكلا متكررا، بحسب عدد ضربات طرف اللسان على اللثة، فمع كل ضربة يحدث انغلاق لحظي، ولكنه غير تام، يتبعه دفق للهواء، أي أن فيه انغلاق فانفراج، انغلاق فانفراج، والدليل على أن الانغلاق لا يكون محكما أن الشخص إذا زاد من ضغط طرف اللسان على اللثة أثناء الطرقات، فإن انفجارا يحدث، وبالتالي فإن قوة النطق تكون مختلفة، وهي من الأخطاء الشائعة في نطق

---

[1] السعران، محمود، (د.ت)، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي ، ص178.

[2] ينظر: الصايغ، عبد العزيز، المصطلح الصوتي في الدراسات العربية، ص 184. وينظر: بشر، كمال، علم الأصوات، ص 213.

[3] أنيس، إبراهيم، الأصوات اللغوية، ص75.

الراء. أما بالنسبة لصوت العين فإن الهواء يأخذ مساره مستقيما إلى الأمام بلا انحراف كما في النون واللام والميم، والاختلاف الآخر أنه لا يحدث انغلاق في محل مخروجه، بل هو تضييق في وسط الحلق، ينجم عنه توتر في الهواء، وهذا التوتر ناجم عن الدور الذي تؤديه عضلة الحلق.

4- من حيث صعوبة النطق: إن من ينطق الأصوات الأربعة مفردة يجد أنها لا تكلفه جهدا عضليا، وكل ما تستهلكه هو الهواء المتدفق، بينما يجد أن صوت العين أصعبها نطقا، ذلك أن التوتر والتشنج في عضلة الحلق يحدث توترا وترددا أكثر في الهواء، والدليل على صعوبتها أن غير الناطقين بالغربية يجدون صعوبة في نطقه، فينطقون صوت الحاء بدلا عنه؛ لأن عضلة الحلق عندهم لم تتلقَ الدربة والمران؛ لأن لغتهم لا تحتوي على صوت ينطق كالعين العربية. قال كمال بشر:" والعين في اللغة العربية تمثل مشكلة حقيقية لغير العرب. ومن النادر أن يستطيع واحد منهم نطقها بصورة صحيحة"[1] .

معنى ذلك، أن هناك سمتا مميزا لصوت العين، يجعله مختلفا عن الصفة العامة للأصوات الأربعة التي وصفها العلماء بالتوسط أو البينية، ما يجعلها تبتعد عن كونها صوتا متوسطا.

وقد وصفها بعض المحدثين بالاحتكاك أو الرخاوة:

1- قال كمال بشر:" والحق أن تكوين العين فيه غموض لم يتضح لنا تفسيره بعد، وهي أقل الأصوات الاحتكاكية احتكاكا"[2].

2- قال عبد الرحمن أيوب:" الصوت البلعومي الحنجري الاحتكاكي المهتز المجهور، وهو العين في العربية. وللنطق به يتراجع جسم اللسان إلى الحائط الخلفي للبلعوم بقوة شديدة، فيحدث ضيق في البلعوم الفموي خلف اللهاة، وينطلق الهواء من الرئتين محدثا ذبذبة في الأوتار الصوتية، وتهتز في نفس الوقت جدران البلعوم الحنجري، ويكون ممر الهواء الأنفي مسدودا بواسطة اللهاة، فيخرج الهواء من الممر الفموي محدثا احتكاكا مسموعا في النقطة الضيقة من البلعوم الفموي"[3].

يبدو أن وصفهم العين بالاحتكاكي، إنما جاء من الاحتكاك الذي يحدث في الحجرة الحنجرية، ولكن هذا الاحتكاك من نوع مختلف، لا يشبهه احتكاك الأصوات الأخرى: الفاء والثاء والشين... إلخ؛ لأن المخرج يتضيق بشكل كبيرة، يكاد معه أن يكون انغلاقا محكما، بدليل أن كمال بشر قال:" وهي أقل الاصوات الاحتكاكية احتكاكا"، وقد أدرك ذلك سيبويه من قبل عندما أفرد العين عن الأصوات المتوسطة، بقوله:" وأما العين فبين الرخوة والشديدة، تصل إلى الترديد فيها "[4]. أي أن فيها ترددا يجعلها مختلفة عن تيك الأصوات، مما استحق أن يفرده بكلام مغاير.

ولكن اعترض سمير استيتية على هذا الوصف، ورأى أن التضييق في المخرج لا يؤدي بالضرورة إلى حدوث احتكاك، قال:" والحق أن التضييق ذاته ليس كافيا لإحداث الأصوات الاحتكاكية. فهناك أصوات

1 بشر، كمال، علم الأصوات، ص 304.
2 المرجع السابق، ص 304.
3 أيوب، عبد الرحمن، (1968م)، أصوات اللغة، ط2، القاهرة، مطبعة الكيلاني، ص 216
4 سيبويه، عمرو بن عثمان، الكتاب، 435/4،

مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغواط – الجزائر- مجلة دولية محكّمة- ISSN 1112-4652

كثيرة يتم إنتاجها مع تضييق شديد في حجرة النطق، دون أن تصبح احتكاكية. من ذلك مثلا، الحركة الأمامية المغلقة غير المدورة (i)، والحركة الخلفية المغلقة المدورة (u) ، ونصفا الحركة(w,y)، ولو كان التضييق وحده كافيا لإنتاج الأصوات الاحتكاكية، لكانت الأصوات المذكورة آنفا أولى من غيرها بهذا الوصف، إذ لا بد أن تكون ساعتئذ، وبناء على المعيار السابق، احتكاكية"[1]. ورأى أن الوصف الدقيق للعين أنه صوت رنان، وبين أن الفرق بين الرنان والاحتكاكي، أن الحجرة النطقية في الصوت الرنان تكون أكبر منها في الأصوات الاحتكاكية. والحجرة النطقية في العين هي الحلق، وعند نطقه يحدث في الحجرة الحلقية اتساع، ولا نعني بذلك أن منطقة عضلة الحلق لا تتضيق مع جدار الحلق، بل إن الاتساع يكون قبلها.

والفرق الآخر الذي رآه، أن الحجرة النطقية في الأصوات الرنانة تكون أكبر من الحجرة الحنجرية، بينما لا تكون كذلك في الأصوات الاحتكاكية. وأن العين تختلف عن الحاء في كون التضييق الذي يحدث عند نطقها لا يؤدي إلى حدوث احتكاك، وهي صفة خاصة بالأصوات التقريبية، أما الحاء فالتضييق عند نطقها يؤدي إلى حدوث الاحتكاك.

والذي يدعم قوله أنه ثبت أن صوت العين حسب جهاز قياس الوضوح السمعي، يمتاز بالوضوح السمعي، وذلك يتنافى مع الأصوات الاحتكاكية، بالإضافة إلى التردد العالي الذي يصاحب نطقه، على غير ما نجده في الأصوات الاحتكاكية [2].

يُفهم من كلام الدكتور سمير، ما يأتي:

1- أن الاحتكاك يقتضي أن يمر الهواء في الممر الصوتي المهيأ لنطق الصوت، وعدم مرور الهواء نتيجة شدة التضييق في محل نطق الصوت لا يؤدي إلى حدوث احتكاك.

2- أن لكل صوت حجرتين: حجرة حنجرية يمر بها الهواء فتضيق أو تتسع، وحجرة نطقية يكتمل بها نطق الصوت، وهي كذلك تضيق أو تتسع أو تنغلق. ففي الأصوات الاحتكاكية، يحدث اتساع في الحجرة الحنجرية، وتضيق في الحجرة النطقية؛ من أجل إحداث الاحتكاك المسموع، فلو حدث الاحتكاك في الحجرة الحنجرية ما كان الصوت مسموعا؛ لأن الاحتكاك المكون للصوت يحدث في المخرج، ولا يكون في الصوت احتكاكان في موضعين مختلفين، فلو احتك الهواء بالمكان الأول لأدى إلى إضعافه وقصوره عن إحداث احتكاك ثان.

أما **الأصوات الرنانة**، ومنها العين، فإن الحجرة النطقية تكون أوسع من الحجرة الحنجرية، وهو أمر طبيعي؛ فالهواء عندما يخرج من الرئتين يحتاج إلى أن يحافظ على قوة اندفاعه وتردده، واتساع الحجرة الحنجرية يساعده على ذلك، حتى يصل إلى الحجرة النطقية المتمثلة في منطقة الحلق، بالنسبة للعين، فيزداد تردده عندما تضيق عضلة الحلق مع الجدار الخلفي له، فيحدث رنين مسموع عند انحصار الهواء

[1] استيتيه، سمير شريف، الأصوات اللغوية: رؤية عضوية ونطقية وفيزيائية، ص138.

[2] ينظر: المرجع السابق، ص138- 140.

بينهما، فيجري الصوت بطلاقة، بينما يخرج الهواء متثاقلا، قال الخليل:" العين والقاف لا تدخلان في بناء إلا حسنتاه؛ لأنهما أطلق الحروف وأضخمها جرسا "[1].

إذن، فصوت العين ليس متوسطا، ولا احتكاكيا، إنه صوت رنان تقريبي؛ لأنه يمتاز بخصائص تجعله يتميز عن تلك الأصوات. **ويرى البحث** أن هناك نوعان من الاحتكاك: **احتكاك هوائي**، وهذا النوع من الاحتكاك يصحبه بالضرورة إصدار الصوت، مثل صوت الفاء والشين، فالهواء يحتك بما حوله من أعضاء نطقه، وفي أثناء ذلك يصدر رنين الصوت المسموع. **واحتكاك صوتي**، وهذا الاحتكاك يختلف عن السابق في كونه لا يقتضي خروج الهواء بشكل احتكاكي مصاحبا له، ذلك أن التضييق يكون شديدا؛ لذا لا يكون قادرا على الخروج بشكل احتكاكي، ولكنه قادر على إحداث نغمة الصوت، فيجري الصوت ويبقى الهواء خلفه متثاقلا، وهو ما يحدث في صوت العين، بدليل خروج دفقة من الهواء بعد اكتمال نطق صوت العين، أي أن الأصوات الاحتكاكية الأخرى يكون فيها الاحتكاك الصوتي والهوائي متصاحبان، أما في صوت العين فإن الاحتكاك الصوتي يسبق الاحتكاك الهوائي، فما إن يكتمل الجرس الصوتي للعين، حتى تتبعه دفقة الهواء المتثاقلة بسبب التضييق، محدثة احتكاكا هوائيا بلا صوت يصحبها.

وهذا الاحتكاك الصوتي يتعارض مع القول بأن العين صوت تقريبي، يحدث فيه تضييق بلا احتكاك؛ لأن كل تضييق يقتضي بالضرورة حدوث احتكاك، سواء أكان هوائيا وصوتيا كما في الحاء، أم صوتيا ثم هوائيا كما في العين.

أما كونه رنانا، فذلك لا يتعارض مع القول باحتكاكيته؛ لأن الرنين المتأتي من التردد العالي للصوت، ينسجم مع حدوث الاحتكاك الصوتي، فكلاهما يؤدي إلى زيادة في التردد. والقول بأن الأصوات الاحتكاكية أقل وضوحا في السمع من الأصوات الرنانة، لا يتعارض مع ما سبق؛ لأن العين صوت احتكاكي صوتي، وليس احتكاكيا هوائيا، فالاحتكاك الهوائي الذي يحدث بعد اكتمال جرسه الصوتي لا يُلتفت إليه؛ لأن صفات الصوت إنما ترصد أثناء النطق به، لا بعده ولا قبله.

الخاتمة:

تشكل كثير من الأصوات مشكلة عند العلماء في تحليل صفاتها، وذلك لغموض آلية نطقها وتشكل جرسها الصوتي، وقد تناول البحث صوتا من هذه الأصوات، وهو العين، وكان السبيل إلى بيان ما فيه من غموض مناقشة أقوال العلماء القدماء والمحدثين، فمنهم من قال بأنه صوت متوسط، كما فعل القدماء، ومنهم من قال بأنه صوت احتكاكي كما هو الحال عند بعض المحدثين، وقد خلص البحث إلى ما يأتي:

1- صوت العين ليس من الأصوات المتوسطة؛ لأنه لا يتضمن الصفة الرئيسة التي تشترك فيها تلك الأصوات، وهي مروره بثلاث مراحل: انغلاق المخرج، ثم حبس الهواء، ثم تسربه.

2- صوت العين ليس صوتا تقريبيا؛ لأن في نطقه تضييقا عند عضلة الحلق، يؤدي إلى احتكاك صوتي، ثم هوائي لا يُعتد به في تشكيل صفة الصوت؛ لخروجه بعد اكتمال الجرس الصوتي.

[1] الفراهيدي، الخليل بن أحمد، (د.ت)، العين، تحقيق، مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، د.ط، القاهرة، دار ومكتبة الهلال، 13/1.

3- للاحتكاك نوعان: احتكاك هوائي يؤدي إلى خروج الصوت واكتمال رنينه، واحتكاك صوتي لا يقتضي بالضرورة خروج الهواء أثناء النطق بالصوت، وهو ما يحدث عند النطق بصوت العين، وإنما يخرج بعد اكتمال الجرس الصوتي له.

ثبت المصادر والمراجع

- استيتيه، سمير ، (2000م)، الأصوات اللغوية: رؤية عضوية ونطقية وفيزيائية، ط1، عمّان، دار وائل.
- أنيس، إبراهيم ، (د.ت)، الأصوات اللغوية، د.ط، القاهرة، مكتبة نهضة مصر.
- أيوب، عبد الرحمن، (1968م)، أصوات اللغة، ط2، القاهرة، مطبعة الكيلاني.
- بشر، كمال، (2000م)، علم الأصوات، د.ط، القاهرة، دار غريب.
- ــــــ (1980م)، علم اللغة العام، ط7، القاهرة، دار المعارف.
- ابن جني، أبو الفتح ، (2000م)، سر صناعة الإعراب، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.
- جبل، محمد، (2006م)، المختصر في أصوات اللغة العربية،ط4، القاهرة، مكتبة الآداب.
- حسين، علي، (2000م)، منهج الدرس الصوتي عند العرب، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.
- السعران، محمود، (د.ت)، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، د.ط، بيروت، دار النهضة العربية.
- سيبويه، عمرو بن عثمان، (د.ت)، الكتاب، تحقيق، عبد السلام هارون، د.ط، بيروت، دار الجيل.
- الصايغ، عبد العزيز، (2007م)، المصطلح الصوتي في الدراسات العربية، ط1، دار الفكر، ط1، دمشق، 2007م.
- ابن أبي طالب، مكي، (1996م)، الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، تحقيق، أحمد حسن فرحات، ط3، عَمّان، دار عمار.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد، (د.ت)، العين، تحقيق، مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، د.ط، القاهرة، دار ومكتبة الهلال.
- مالمبرج، برتيل (د.ت)،، علم الأصوات، ترجمة، عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب، د.ط، القاهرة، د.ت.
- المبرد، محمد، (د.ت)، المقتضب، تحقيق، محمد عبد الخالق عظيمة، د.ط، بيروت، عالم الكتب.
- المرعشي، محمد، (2008م)، جهد المقل، تحقيق، سالم قدوري الحمد، ط2، عَمّان، دار عمّار.
- ابن منظور، محمد، (د.ت)، لسان العرب، ط1، بيروت، دار صادر.
- نصار، زكريا، (1992م)، شرح المقدمة الجزرية في علم التجويد، راجعه، أبو الحسن الكردي، ط4، سورية، مطبعة الشام.

المناص في رواية "القريبة كاف" للروائي "ياسمينة خضرا"

د. سماحي رفيقة
المدرسة العليا للأساتذة ببشار

ملخص:

يتناول هذا البحث المناص في رواية "القريبة كاف" للروائي "ياسمينة خضرا" ذلك أن هذا النص الروائي زاخر بالمناصات فنجده متنوعا، فمن الغلاف بنوعيه الأمامي والخلفي إلى العنوان الرئيسي واسم المؤلف، وكلمة الناشر، ودور النشر والسلسلة، وصورة الغلاف واللون، كما وقفت على العنوان في مستواه المعجمي والنحوي والدلالي، كل هذا اختاره الروائي بدقة لينهض بنصه الروائي، ويقوم بتشويق القارئ، وتحفيزه لمتابعة الأحداث، فتنشأ علاقة تفاعلية بين الناشر والمؤلف، والنص الروائي والقارئ.

الكلمات المفتاحية: القريبة كاف؛ المناص؛ الغلاف الخلفي؛ الغلاف الأمامي؛ العنوان الرئيسي؛ كلمة الناشر؛ اللون؛ الصورة.

Abstract :

This Study deals with paratext in the novel of «Cousin K» by the novelist Yasmina Khadra since this novel is full of paratext. It is variant; from its cover both the front and the back one to the main title, the writer's name, publisher's word, publication house, and the cover's color, in addition to the title at its linguistic and semantic levels. All the above mentioned elements have been carefully selected by the novelist to attenuate the narrative and in order to thrill the reader and motivate him to follow the events and the actions. Thus, to create an interactive relationship between the publisher and the author, the narrative text and the reader.

Key-words : Cousine K ; Paratext; back cover; front cover; main title; publisher word; colure; picture .

تمهيد:

ظهر المناص كمصطلح نقدي حديث مع الناقد "جيرار جينيت"، ولكن إذا تتبعنا الحضارة العربية فإننا نجد لـ"عتبات النص" إشارات في كتابات العرب القدامى بعد أن كانت تلميحات في مصنفات عامة، والمناص (عتبات النص (Para Texte)) هي ما يسمى النص الموازي أو النص المصاحب، وقدمت عدة مصطلحات لترجمة المصطلح فترجمها سعيد يقطين بالمناص، ومحمد بنيس بالنص الموازي، ومحمد الهادي المطوي بموازي النص، وعبد العزيز شبل بالنص المحاذ، ونجد المناص في اليونانية واللاتينية يحمل عدة معاني: التشابه والتماثل والتوازي والتساوي، المجانسة، التلاؤم...، وقد جاءت أعمال ياسمينة خضرا حافلة بالمناصات كرواية "القريبة كاف"، التي تنوعت مناصاتها وتعددت، فأين تجلت تلك المناصات؟ وكيف ساهمت في تشكيل بنية النص الروائي؟ وهل كان حضور تلك المناصات عن حالة شعورية من قبل المؤلف؟

أم أن حضورها كان غير قصد؟ وهل يمكن لأي عمل روائي الاستغناء عن المناص؟ وما قيمة توظيف المناص في العمل الروائي؟

نبذة عن رواية "القريبة كاف" للروائي ياسمينة خضرا:

تدور أحداث الرواية حول فتى صدمته الحياة منذ الصغر عندما رأى والده معلقا على مشنقة ومقتولا بشكل بشع ليكره بعد ذلك المرور بتلك المنطقة وتقسو والدته عليه بينما تحنو على أخيه الآخر، فالفتى عاش حياة قاسية بين والده الذي انتهت حياته بطريقة مؤلمة و هو في سن صغير، وثروة والدته _سيدة دوار يتيم_ و مكانتها في مجتمعها وقسوتها عليه، و مع كل ذلك كان يشترك البطل مع أمه في انتظار وصول القريبة كاف بشقاوتها و غنجها و كل ما تمثله من تناقضات لصفاته، فأمه تعاملها بلطف ودلال، أما علاقته بكاف فكانت علاقة حب في البداية، ممزوجة بالغيرة لتنتقل في الصفحات الأخيرة من الرواية إلى انتقام. ويتم العثور عليها في أعماق البئر وقد كسرت إحدى ساقيها وجحظت عيناها رعبا. وأمضت وقتها في الانتقال من عيادة إلى مصحة عقلية، دون أن يشك أحد في أن البطل هو من قام بتلك الفعلة. لينتقل بعد ذلك إلى مغامرات مع فتاة غريبة بائسة، يقذف بها سائق تاكسي من سيارته، ويغادر مسرعا لتكون أمام قدرها المحتوم في بقعة موحشة سكانها يكرهون الغرباء ولا من سيارة أجرة تعيدها إلى بيتها في ساعة الغروب، وما كان أمامها سوى قبول دعوة البطل لها إلى المبيت في دارهم.

تتفجر مشاعر البطل المكبوتة من أم لا تهتم وأخ مشغول، وقريبة لا تحبه ليجد نفسه أمام فتاة غريبة تعامله بتجاهل فلا تطلب منه أي شيء: "ما العيب في أن يرغب المرء بإسداء خدمة، أو بمدّ يد العون، أو التصرف بأريحية؟"[1]. تحاول الفتاة الغريبة الهرب عدة مرات لكنه يمسكها ويدخلها غرفة أخيه الأكبر الذي يعمل بالجيش، وفي محاولتها الأخيرة تختبئ في المطبخ، فتهرع يده من تلقاء نفسها لتناول سكينا وتبدأ بطعن الفتاة طعنات عديدة لكنه لم يصح من سكرة اندفاعه المحموم رغم الدماء المتخثرة، ظل مستسلما لشعور طالما رافقه في صفحات الرواية، شعور العدم، ولا حاجة للآخرين به.

المناص في الرواية: يعد المناص أحد أنماط المتعاليات النصية، والشعرية عامة، فهو تلك المنطقة الفضائية والمادية من النص المحيط التي تكون على مسؤولية الناشر بشكل أساسي ومباشر فتدخل ضمنها: العناوين والمقدمات والخواتيم والصور وكلمات الناشر. وللمناص نوعان هما:

2. 1. نوعا المناص (النص الموازي):

ظهر المناص مع الناقد الفرنسي "جيرار جينيت" في كتابه "عتبات" عام 1987م، وقسمه إلى قسمين أساسيين هما[2]:

المناص النشري (مناص الناشر):

هو كل إنتاج مناصي تعود مسؤوليته للناشر المنخرط في صناعة الكتاب وطباعته، يتمثل في (الغلاف، الجلادة، كلمة الناشر، الإشهار، الحجم، السلسلة...)، ويضم قسمين اثنين:

أ.النص المحيط النشري:

هي تلك العناصر المحيطة بالكتاب منها: الغلاف، صفحة العنوان، صورة الغلاف، كلمة الناشر، شعار دار النشر، سعر الكتاب، الترقيم الدولي والمحلي للكتاب...

ب. النّص الفوقي النشري:

هي تلك العناصر الواقعة خارج الكتاب منها الإشهار، الملحق الصحفي لدار النشر، قائمة منشورات الدار، جلسات التوقيع وإهداء النسخ...

2. المناص التأليفي (مناص المؤلف) :

هو كل إنتاج مناصي تعود مسؤوليته للمؤلف، ويضم هذا النوع قسمين أساسيين هما:

أ. النص المحيط التأليفي:

ما يدور بفلك النص ويتمثل في: اسم الكاتب، العنوان الرئيسي والفرعي، العناوين الداخلية، الاستهلال، المقدمة، الإهداء، التصدير، الملاحظات، الحواشي، الهوامش.

ب. النص الفوقي التأليفي:

تندرج ضمنه كل الخطابات الموجودة خارج الكتاب كالمراسلات، تعليقات الكاتب على أعماله، الاستجوابات، المؤتمرات، الندوات، الشهادات، القراءات النقدية لأعماله[3].

انطلاقا مما سبق نحاول تطبيق هاته المفاهيم على الرواية المدروسة.

1. المناص النشري (مناص الناشر):

الغلاف:

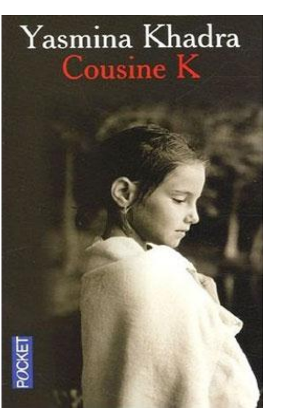
يعدّ الغلاف أهم عناصر المناص، وللغلاف ورقة سميكة إذا ما قورنت بصفحات الكتاب، فتبدو لأيّ شخص عادي مجرّد غلاف يحمي صفحات الكتاب، لكنّها في الحقيقة أكثر من ذلك فهي المرآة العاكسة للمتن، التي تقوم بتشويق القارئ لمعرفة المجهول.

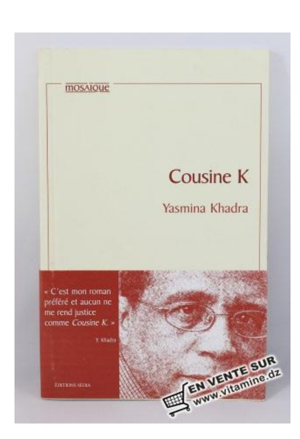
الغلاف الأمامي:

تتعدّد صورة الغلاف الأمامي وتختلف الألوان من غلاف لآخر في الرواية الواحدة وهذا التعدد يوحي بصعوبة اعتماد الغلاف آلية للتحليل كونه غير ثابت أو قار.

أ.1. الصورة في رواية القريبة كاف:

الغلاف (01) الغلاف (02)







الغلاف (03)   الغلاف (04)

الملاحظ في الغلاف الأول للنسخة الفرنسية صورة طفلة واقفة على جنب ملتفة برداء أبيض في ليلة مظلمة وكأنها تشعر بالبرد، كما أن شكلها يوحي بالأبهة والغنى وكأنها ملكة، في الشارع بقربها أشجار تنظر إلى الأسفل. أمّا الغلاف الثاني فمساحة بيضاء بها صورة المؤلف واسمه وعنوان الرواية ودار النشر والسلسلة. الغلاف الثالث بالنسخة العربية المترجمة يظهر صورة فوتوغرافية ممزقة وقديمة نوعا ما بها صورة لطفل بزي عساكر خافض العينين ينظر إلى الطفلة التي بقربه باحتشام يده اليسرى على سياج، و اليمنى قريبة من يد الفتاة، أما الفتاة فتبدو جميلة بشعر فحمي، تنظر إلى الأمام بلباس عربي محتشم، أمّا الغلاف الرابع فيظهر صورة فتاة من بعيد بلباس أزرق فاتح قرب منزلها تنظر إلى الخارج، إلى سلالم مظلمة وتبدو البناية قديمة نوعا ما، وبقربها أشجار.

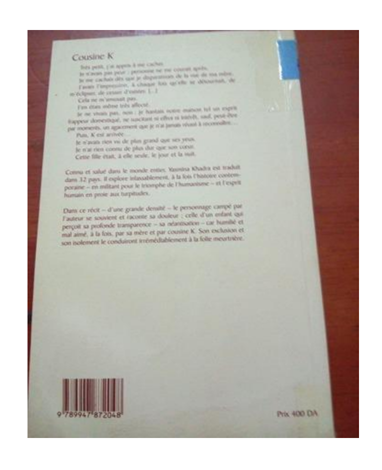
أ.2.اللون في رواية "القريبة كاف":

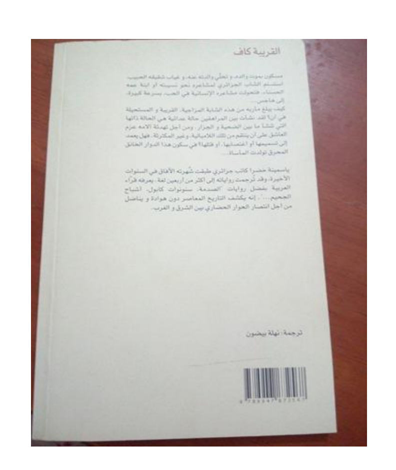
يرى الأصفهاني أن:"الألوان يعبّر بها عن الأصناف والأنواع، يقال فلان يأتي بألوان من الحديث، والطعام"[4]، وتعددت الألوان في الطبيعة واختلفت وتقاربت، وهناك عشرات الأسماء للتعبير عن اللون الواحد وهي تختلف باختلاف درجات اللون وهو ما عرف قديما باسم إشباع اللون أو تأكيده[5]، ولذا فإن للون أهمية كبرى منذ القدم، وقد اهتمت دراسات حديثة بدراسة الألوان، ومدى تأثيرها على القارئ، فقد تعددت ألوان العمل الروائي المدروس بتعدد دور النشر، التي اهتمت بنشر العمل الروائي وترجمته، فنجد الأغلفة تتعدد وتتنوع ففي الغلاف الأول، اللون الأسود الذي يدل على الحزن، الخوف، والأبيض لون رداء الفتاة الملتفة به، كما أن الغلاف الثاني بمساحة بيضاء، فالأبيض عادة يدل على المرح والسعادة، الطهارة والنقاء، أما صورة المؤلف بلون بني قاتم فيرمز إلى الحيرة والخراب، الإفساد والدمار، كما يدل على الدفاع والمحافظة على النفس، أما الغلاف الثالث فبلون رمادي ممزوج بالأسود يدل على الغموض والمأساة، الحزن.

الغلاف الخلفي: 1.كلمة الناشر:

تعدّ عنصرا هاما من عناصر المناص النشري، لها علاقة مباشرة بمناص المؤلف كونها تعرّف به أو بمؤلفه.

أ.كلمة الناشر في رواية "القريبة كاف":





الغلاف (01) الغلاف (02)

جاءت كلمة الناشر في الغلاف الخلفي ككلمة تشويقية تحفيزا للقارئ لاقتناء الرواية وقراءتها، وفيها مقاطع من الرواية:

Très petit, j’ai appris à me cacher.
Je n’avais pas peur ; personne ne me courait après .
Je me cachais dès que je disparaissais de la vue de ma mère.
J'avais l'impression, à chaque fois qu'elle se détournait, de m'éclipser, de cesser d'exister.
Cela ne m'amusait pas.
J'en étais même très affecté.
Je ne vivais pas, non : je hantais notre maison tel un esprit frappeur domestiqué, ne suscitant ni effroi ni intérêt, sauf, peut-être par moments, un agacement que je n'ai jamais réussi à reconnaître...
Puis, K est arrivée...
Je n'avais rien vu de plus grand que ses yeux.
Je n'ai rien connu de plus dur que son coeur.
Cette fille était, à elle seule, le jour et la nuit.

ثم ينتقل الناشر ليتحدث عن الروائي في لمحة مختصرة:

Connu et salué dans le monde entier, Yasmina Khadra est traduit dans 32 pays. Il explore inlassablement, à la fois l'histoire contemporaine - en militant pour le triomphe de l'humanisme - et l'esprit humain en proie aux turpitudes.

ثم يعود ليتحدث عن الرواية وشخصياتها:

Dans ce récit - d'une grande densité - le personnage campé par l'auteur se souvient et raconte sa douleur ; celle d'un enfant Qui perçoit sa profonde transparence - sa néantisation - car humilié et mal aimé, à la fois, par sa mère et par cousine K. Son exclusion et son isolement le conduiront irrémédiablement à la Folie meurtrière.

جاء الغلاف الخلفي الثاني مترجما للغلاف الأول، يقول الناشر:

مسكون بموت والده، وتخلّي والدته عنه، وغياب شقيقه الحبيب، استسلم الشاب الجزائري لمشاعره نحو نسيبته أو ابنة عمه الحسناء، فتحولت مشاعره الإنسانية في الحبّ، بسرعة كبيرة، إلى هاجس...

كيف يبلغ مأربه من هذه الشابة المزاجية، القريبة والمستحيلة في آن؟ لقد نشأت بين المراهقين حالة عدائية هي الحالة ذاتها التي تنشأ ما بين الضحية والجزّار. ومن أجل تهدئة آلامه عزم العاشق على أن ينتقم من

تلك اللامبالية، وغير المكترثة. فهل يعمد إلى تسميمها أو اغتصابها، أو قتلها؟ في سكون هذا الدوار الخانق المحرق تولّدت المأساة...

ياسمينة خضرا كاتب جزائري طبقت شهرته الآفاق في السنوات الأخيرة، وقد ترجمت رواياته إلى أكثر من أربعين لغة. يعرفه قراء العربية بفضل روايات "الصدمة، سنونوات كابول، أشباح الجحيم..."، إنه يكشف التاريخ المعاصر دون هوادة ويناضل من أجل انتصار الحوار الحضاري بين الشرق والغرب.

كلمة الناشر كانت بمثابة حلقة وصل بين الروائي والقارئ وبين العمل الروائي والقارئ فأوضحت للقارئ محتوى الكتاب وخلاصته كما عرفت بالمؤلف لمن يجهله، فهاته الكلمة بمثابة إشهار للكتاب بغية اقتنائه من قبل القارئ، كما سهلت على القارئ واختصرت له ما جاء في الرواية حتى لا يطيل النظر في صفحاتها فاختصرت له الوقت والجهد والعناء، ويسرع لاقتنائها حتى لا تفوته فرصة معرفة أحداثها وتتبعها والاستمتاع بقراءتها من بدايتها إلى نهايتها.

وعليه فإن كلمة الناشر ساهمت بشكل كبير وواضح للتعريف بأساسيات النص الروائي وذكر ميزاته والإشهار له، وتشويق القارئ لتتبع أحداث الرواية ومعرفة جزئياتها بعد اقتنائها.

2.2. سعر الكتاب: نجد سعر الكتاب عادة في أسفل الغلاف الخلفي.

سعر رواية "القريبة كاف": Prix 400 DA

يتيح سعر الكتاب للقارئ معرفة ثمن الكتاب لأجل اقتنائه، فقد يندر وجوده مرة أخرى بهذا السعر لذا يحاول جذب انتباه القارئ ومعرفة السعر الحقيقي للكتاب، فالسعر يسهّل على القارئ العملية ويوطد العلاقة بين القارئ ودور النشر والمؤلف، فهو وسيلة فعالة من وسائل المناص.

3.2. الترقيم الدولي والمحلي للكتاب: يوجد الترقيم الدولي للكتاب في الصفحة الثانية بعد الغلاف الأمامي والصفحة الأخيرة قبل الغلاف الخلفي ويكرّر في أسفل الغلاف الخلفي مع ذكر البلد في الترقيم المحلي.

الترقيم الدولي الموحد لرواية "القريبة كاف":

ISBN : 978-9947-872-04-8

ردمك:7- 56-978-9947-872- الجزائر



يتّضح أن الرقم الدولي للكتاب بوصفه أحد أنظمة التقييس الدولية يساعد القارئ ويمكّنه من التّعرف على أحد العناوين أو الطبعات الصّادرة عن ناشر معيّن في بلد معيّن، ما يسهّل العملية المناصية ويطوّرها.

3.قائمة منشورات الدار:

توجد قائمة المنشورات- غالبا- في الصفحة الأخيرة قبل الغلاف الخلفي مباشرة، حيث ورد ذكرها في سلسلة موزاييك في رواية "القريبة كاف"، وضمت منشورات منها ما تعلق بمؤلفات الروائي ومنها ما كان لروائيين جزائريين آخرين وهي[6]:

Dans la collection « Mosaïque »

Le Poumon étoilé, Anouar Benmalek
Mes Hommes, Malika Mokeddem
Mes mauvaises pensées, Nina Bouraoui
Avant les hommes, Nina Bouraoui
L'attentat, Yasmina Khadra
Les sirènes de Bagdad, Yasmina Khadra
Les Hirondelles De Kaboul, Yasmina Khadra
Les Agneaux Du Seigneur, Yasmina Khadra
À quoi rêvent les loups, Yasmina Khadra
L'imposture des mots, Yasmina Khadra
Du rêve pour les oufs, Fayza Guène
Cités à comparaître, Karim Amellal
Le fleuve détourné, Rachid Mimouni
Tombéza , Rachid Mimouni
L' honneur de la tribu, Rachid Mimouni

دلّت هاته القائمة على منشورات الدار وأتاحت للقارئ معرفة الكتب التي قامت الدار بنشرها لأجل اقتنائها وتمحورت الكتب المنشورة حول الأدب الجزائري المكتوب باللغة الفرنسية، لذا سهّلت على القارئ معرفة بعض المؤلفات وأصحابها، ما أدت لإثراء مناص الناشر ومن ثم تطوير التناص ككل.

4.**الحجم**: تطبع الأعمال الروائية هندسيا بأحجام متنوعة: الحجم المتوسط والحجم الكبير والحجم الصغير (الحجم الجيبي)، وقد جاءت رواية "القريبة كاف" بحجم متوسط، ضمن سلسلتي موزاييك وفسيفساء، واتخذت حجما مستطيلا، كما هو موضح في الصور السابقة، ويبلغ عدد صفحات رواية "القريبة كاف" الأصل: 89 صفحة، والرواية المترجمة 118 صفحة.

6.**السلسلة ودار النشر**: نشرت الرواية المكتوبة بالفرنسية ضمن سلسلة: موزاييك، mosaïque و الدار التي نشرت فيها الرواية هي: دار سيديا (SÉDIA) وجوليار (Julliard) بباريس، أما الرواية المترجمة: رواية القريبة كاف نشرت ضمن سلسلة فسيفساء، بمطبعة الفنون الجميلة، الجزائر.

المناص التأليفي (مناص المؤلف) :

1. **اسم الكاتب**: يعد اسم الكاتب من بين العناصر المناصية الهامة، فهو العلامة الفارقة بين كاتب وآخر، إذ لا يمكن تجاهله، لأنه يثبت هوية الكتاب لصاحبه، ويحقق ملكيته الأدبية والفكرية، دون النظر إلى الاسم إن كان حقيقيا أم مستعارا، وعادة نجد اسم الكاتب في صفحة الغلاف الأمامي أعلى العنوان أو أسفله ، بخط بارز غليظ للدلالة على الملكية والإشهار لهذا الكاتب ويكرر الاسم في الصفحة الثانية التي تلي الغلاف و الغلاف الخلفي وفي قوائم النشر -أحيانا- والملاحق الأدبية[7]... ، ويأخذ اسم الكاتب ثلاثة أشكال كما حددها جينيت هي: الاسم الحقيقي للكاتب، الاسم المستعار، الاسم المجهول.

أخذت رواية ياسمينة خضرا "القريبة كاف" لاسم الكاتب الشكل الثاني "الاسم المستعار" في التسمية، وذكر الاسم مرات عديدة في النسخة الأصلية في الغلاف الأمامي باللون الأحمر القاتم بعد العنوان، وفي النسخة المترجمة ذكر قبل العنوان بلون أسود قاتم، كما ذكر في الغلاف الخلفي باسمه المستعار في النسختين.

العنوان: أول عتبة تواجه الدارس قصد استنطاقها واستقرائها، وقد تعددت التعاريف الخاصة به، يعرفه "لوي هويك": "العنوان مجموعة العلامات اللسانية من كلمات وجمل وحتى نصوص، قد تظهر على رأس النص لتدل عليه وتعينه، تشير لمحتواه الكلي ولتجذب جمهوره المستهدف"[8]، ومنهم من يرى العنوان أقل من جملة، العنوان «مقطع لغوي أقل من الجملة يمثل نصا أو عملا فنيا، ويمكن النظر إلى العنوان من زاويتين: أ-في سياق، ب-خارج السياق. والعنوان السياقي يكون وحدة مع العمل على المستوى السيميائي، ويملك وظيفة مرادفة للتأويل عامة»[9]، ومع أن التعريف يركز على أن العنوان يكون أقل من الجملة إلا أن هناك عناوين قد تتجاوز الجملة.

العنوان الرئيسي لرواية "القريبة كاف":

مستويات عنوان رواية "القريبة كاف" "Cousine K" وتناصاته:

أ. **المستوى المعجمي**: **القريبة**: جاء في لسان العرب: القرب نقيض البعد، والعرب تفرق بين القريب من النسب والقريب من المكان، فيقولون هذه قريبتي من النسب، وهذه قريبي من المكان[10].

كاف: من الحروف المهموسة، وهو الحرف الثاني والعشرين من حروف الأبجدية.

المستوى النحوي والصّرفي: "القريبة كاف" مركّب اسمي معرّف بالألف واللام، والعنوان جملة اسمية ثابتة قارة، ليدرك القارئ حدودها، وقد وضع الرواية حرف الكاف دون كتابة اسم القريبة ليستفز القارئ ويجعله متتبعا لأحداث الرواية.

المستوى الدلالي: جاء عنوان "القريبة كاف" منذ بدايته يحمل نوعا من الغموض والحيرة وبعض التساؤلات التي يطرحها قارئ الرواية، فالقريبة قد تكون ابنة العم أم الخال، أم العمة أم الخالة، وكاف الحرف الأول من اسمها فقد يكون اسمها كريمة أم كلثوم، كوثر أم كهينة..الخ، فحرف الكاف بما يحمله من همس لم ينطبق على الفتاة، التي كانت طيلة صفحات الرواية عنيفة مع البطل، جهورية، لامبالية، أنانية، وحشية، وفي المقابل رقيقة، جميلة جذابة، متفوقة، جمعت شخصية الفتاة جميع هاته التناقضات ما جعل البطل يفقد أعصابه في نهاية الرواية ليقتل فتاة غيرها، كل تلك المفارقات صبغت الرواية بصبغة الجمالية والقوة فكانت رواية حب بوليسية.

علاوة على ما ذكر يمكن القول إن رواية "القريبة كاف" لـ: ياسمينة خضرا جاءت مشبعة بالمناص، متنوعة الأشكال متراوحة بين الناشر والمؤلف والنص السردي والقارئ، مشكّلة علاقة بين العناصر الأربعة، هاته العلاقة التي شكلت اتساقا وانسجاما وطوّرت العملية الإبداعية والتناصية.

خاتمة:

وختاما يمكن استخلاص النتائج الآتية:

1. ثراء رواية "القريبة كاف" بالمناص الذي كان حضوره بارزا فأكسب العمل الروائي قدرا عاليا من الفنية والجمالية.
2. ساعد المناص المتلقي على الفهم والإدراك، وتتبع أحداث العمل الروائي.
3. كان للعنوان صداه العميق في المتن الروائي وعبر تكرار عبارة العنوان في مقاطع عديدة اتضحت مقصدية الروائي.
4. كان للمناص أثره البالغ في البناء الروائي، حيث ساهم بقدر كبير في تقوية بنية النص وإحيائه.
5. أثر المناص واستحضار النصوص تأثيرا بليغا على العمل الروائي من خلال صور التفاعل والتداخل ما دفع بالمتلقي للبحث والتنقيب
6. المناص حلقة وصل بين الروائي والقارئ وبين القارئ والناشر وعبر هاته العلاقة التفاعلية القائمة ازداد العمل الروائي قيمة وقوي حضوره في ذهن المتلقي.
7. المناص لم يكن عنصرا لشهرة الكتاب فحسب بل أضحى مزيجا من العلاقات القائمة على نجاح العمل الروائي وبث الحياة فيه.

هوامش البحث:

1. ياسمينة خضرا، القريبة كاف، تر: نهلة بيضون، دار سيديا الجزائر، مطبعة الفنون الجميلة، فيفري 2014، ص: 115.
2. ينظر: عبد الحق بلعابد، عتبات جيرار جينيت من النص إلى المناص، تقديم: سعيد يقطين، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، ط1، 2008، ص: 45-50.
3. المرجع نفسه، ص،ن.
4. الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق: صفوان داؤدي، ط 1، دار القلم، دمشق، ص: 752.
5. عبد الكريم خليفة، الألوان في معجم العربية، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، سنة 1987، بالعدد 11، ص: 36، 37.
6. عتبات، ص: 45-50
7. ينظر: المرجع نفسه، ص: 63، 64.
8. Leo Hoek, la marque du titre, dispositifs sémiotique d'une pratique textuelle, éd la haye mouton, paris, 1981,p ; 17.
9. سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، مطبوعات المكتبة الجامعية، الدار البيضاء، المغرب، 1984، ص:89.
10. ابن منظور، لسان العرب، المجلد الخامس، مادة قرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ص: 3566.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

1. الأصفهاني الراغب، مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق: صفوان داؤدي، ط 1، دار القلم، دمشق.

2. بلعابد عبد الحق، عتبات جيرار جينيت من النص إلى المناص، تقديم: سعيد يقطين، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، ط1، 2008.

3. سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، مطبوعات المكتبة الجامعية، الدار البيضاء، المغرب، 1984.

4. ابن منظور، لسان العرب، المجلد الخامس، مادة قرب، دار صادر، بيروت، لبنان.

المراجع المترجمة:

1.ياسمينة خضرا، القريبة كاف، تر: نهلة بيضون، دار سيديا الجزائر، مطبعة الفنون الجميلة، فيفري 2014.

المجلات:

1.خليفة عبد الكريم، الألوان في معجم العربية، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، سنة 1987، العدد 11.

المراجع الأجنبية:

1 Leo Hoek, la marque du titre, dispositifs sémiotique d'une pratique textuelle, éd la haye mouton, paris, 1981 .

دراسة حجاجية تداولية في خطبة
الحجاج بن يوسف الثقفي في أهل الكوفة حين وُلّيَ العراق

د. رضا عامر
جامعة ميلة

- الملخص:

يعدّ البحث في التداولية الحجاجية من المباحث الهامة في الدرس اللّساني العربي،ولعل الباحث حين يخوض في هذه المسائل النقدية عليه الإلمام التام بجميع النظريات الغربية في التداولية بداية من **أوستين** إلى **سورل** و **ديكرو** و**أنسكومبر**...إلخ، وغيرهم من المنظرين ومحاولة فهم كل القضايا المطروحة في هذا الصدد،و تطبيقها على النص التراثي العربي وكشف خفاياه اللّغوية والبلاغية، وتفسير كل تلك الصور وتأويلها في ضوء لسانيات النص،وهذا ما سنحاول الكشف عنه في خطبة الحجاج بن يوسف الثقفي حين ولّيَ على العراق.

-الكلمات المفتاحية: التداولية الحجاجية- الدرس اللّساني- النظريات الغربية- النص التراثي- لسانيات النص.

-Summary:

The research in the dialectical deliberation of the important Detective in the Arabic language lesson, and the researcher when dealing in these monetary issues, the full knowledge of all Western theories in the deliberative beginning of Austin to Sorrell and Decro and Anscomber, etc., and other theorists and try to understand all the issues In this regard, and its application to the Arabic heritage text and reveal its linguistic and rhetorical secrets, and the interpretation of all those images and interpretation in the light of the linguistic texts, and this is what we will try to disclose in the sermon of pilgrims bin Yusuf al-Thaqafi when he was on Iraq.

-**Keywords**: Parliamentary deliberation - Linguistic lesson - Western theories - Heritage text - Linguistics of the text**.**

- تمهيد:

يعدّ البحث في الحجاج وآلية تطبيقاته علة الدراسات الأدبية من بين القضايا النقدية التي حرص على تناولها العديد من الباحثين والمختصين في حقل التداولية،ولعل تنوع مفهوم الحجاج في الدرس البلاغي الغربي وحتى العربي زاد من تباين التعاطي مع ظاهر الحجاج في القراءات النقدية،والتي أصبح كل واحد منها يريد التنظير لهذه المسألة الفكرية الفلسفية من وجهة نظره فأصبح الحجاج بالمعنى النقدي فروع متعددة ،فظهر الحجاج البلاغي والحجاج اللغوي،والحجاج التداولي وهذا التقسيم ساهم بطريقة في تباين مختلف الأفكار والنظريات التداولية التي تخصصت بقضية الحجاج في المنهج التداولي.

كما أنّ التنظير الغربي للحجاج، ومسألة اللغة و تمفصلاتها التأويلية والبلاغية جعلت من الخطاب الأدبي يصل إلى خلق علائق مرة فيها اتساق وانسجام بين ماهو كائن بين الدوال ومدلولاتها،ومرة آخرة فيها تنافر فكري بين المرتكزات والمنطلقات الصورية للغة التواصل،وهذا الأمر جعل العديد من المنظرين للحجاج وصوره النقدية قد انقسموا إلى مدرستين هما:المدرسة البلاغية المنطقية ذات التوجه الحداثي بزعامة **شارل بيرلمان** والمدرسة التراثية ذات توجه لساني تداولي، وكلا المدرستين كان لها الأثر الكبير في فكر العديد من اللسانيين العرب والمنظرين للتداولية العربية خاصة لدى النقاد المغاربة و المشارقة مما جعل الفكر الحجاجي التداولي في تناوله للخطاب الأدبي العربي هو فعل نقدي متباين بين المرجعيتين للخلفية المعرفية لكل فئة منهم.

1- مفهوم الحجاج وآلية نقده:

لقد تعدد المفاهيم اللغوية والاصطلاحية للحجاج وتجلياته الفكرية والنقدية على التراث العربي قديمه وحديثه،وما يحمله من تجليات على مستوى التنظير والتطبيق،وعليه سوف نعرض هذين المفهومين من خلال الآتي:

1.1-مفهوم الحجاج:

أ- الحجاج لغة:

لقد جاء لفظ الحجاج في العديد من المعاجم والقواميس اللغوية ففي **معجم لسان العرب لابن منظور** نجده يعني:" الحُجَةُ : البرهان،وقيل الحجة مادُوفِعَ به الخصم وقال الأزهري: الحجة الوجه الذي يكون فيه الظفرُ عند الخصومة، وهو رجلٌ محجاجٌ أي جَدِلٌ،وجمع حجَة: حُجَجٌ وحجَاجٌ،وفي الحديث: فحَاجَ آدمُ موسى أي غلبهُ بالحجةِ،وفي حديث الدجال: إن يخرجْ وأنا فيكم فأنا حجيجهُ أي محاجُهُ ومغالبهُ بإظهار الحجة عليه،والحجةُ: الدليل والبرهان" [(1)]، كما يعرفه **ابن فارس في مقاييس اللغة** بقوله:"يقال حاججت فلانا فحججته أي غلبته بالحجة وذلك الظفر يكون عند الخصومة والجمع حجج والمصدر الحجاجُ" [(2)] في حين نجد لفظة **حجاج** في معجم المصطلحات الأدبية في اللغة والأدب جاءت بمعنى" المجادلة(argument)، أي مناقشة بين اثنين تتميز بالتعبير عن آراء متضادة،وتظهر المجادلات في الأدب فيما يتعلق خاصة بالمعايير النقدية،ومثال ذلك المجادلة التي ثارت بين الدكتور طه حسين وخصومة من الأدباء حول كتابه (**في الشعر الجاهلي**)،والمجادلة حسب تقسيم أرسطو وشيشرون الذي يلي المقدمة وعرض القضية،ويشمل على ماسيمى بالجزء الجدلي في الخطبة،و يتألف بدوره من جزئين: أولهما البرهان وثانيهما تفنيد حجج الخصم" [(3)] وعليه فالحجة والحجاج يعني الإتيان بالدليل والبرهان لإثبات قضية ما والدفاع عليها.

ب-الحجاج اصطلاحًا:

---

(1) ابن منظور،لسان العرب،مج02 (ماد حجج)، دار صادر، بيروت- لبنان، ط1، د. ت،ص228.

(2) أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا ،مقاييس اللغة، دار الجيل،بيروت- لينان،ط1، 1991،ص27.

(3)مجدي وهبة وكامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان،بيروت ،لبنان،ط1، 1984،ص333.

تنوعت تعاريف الحجاج اصطلاحًا من خلال طرح آراء العديد من النقاد فـ **عبد الهادي بن ظافر الشهري** يرى أنّه"الآلية الأبرز التي يستعمل المرسل اللغة فيها،ويتجسد عبرها استراتجية الإقناع" [1]، في حين نجد **أبو الوليد الباجي** يشير إليه أنه من " أرفع العلوم قدرًا وأعظمها شأنًا لأنه السبيل إلى معرفة الاستدلال وتمييز الحق من المحال،ولولا تصحيح الوضع في الجدال لما قامت حجَّةٌ " [2] كما يذهب **طه عبد الرحمن** إلى أنّ" الحجاج هو كل منطوق به موجه إلى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة يحق له الاعتراض عليها" [3]،وقد تعدد المفهوم الاصطلاحي للحجاج بين النقاد مما جعل هذا المدلول يتأرجح في الفهم والدلالة بين المعطى الفلسفي والمعطى الفكري اللساني مما جعل الحجاج كمفهوم يحتاج إلى ضبط أكثر دقة في الطرح،وهذا الأمر في الحقيقة يبقى مجرد تصور لما ما هو موجود في النقد العربي.

ومع ذلك يبقى الحجاج كجزء هام من التداولية يبرز من خلالها النقد العربي كل تصوراته اللغوية وغير اللغوية للوصول لما هو مضمر من أبعاد لسانية تحمل في طياتها العديد من الإشكالات في عالم اللغة، وتبقى كل قراءة لغوية حجاجية إلاّ ولها العديد من الطروحات الفلسفية من جهة والفكرية في عالم النقد من جهة آخرة، وهذا يدلّ على عميق الوعي عند كل ناقد،وتعدد مرجعياته النظرية التي توجه في النهاية وعيه مما يجعله مدافعًا عن أطروحات غربية تبناها في ظلّ غياب وعي نقدي عربي يوجه نقدنا ونقادنا على العموم"من شأنه أن يضيق مجال الحجاج، ويغرقه في الجدل من حيث هو صناعة منطقية" [4]،إذن على الجميع أن يأخذوا كل مايأتي من نظريات وأفكار غربية بحمل الجدّ، وتجنب الخوض في حوشي الدلالات والمعاني التي تخلق التناقض وتغرق النقد العربي في الشتات والانقسام في النهاية.

إنّ الخوض في شتى صنوف الأجناس الأدبية التراثية بشكل خاص له دلاله واحدة وهي كيفية التعاطي مع هذا الكم الهائل من التراث العربي بشكل يضمن له الاستمرارية والديمومة النقدية، فكان لابدّ من تطبيق المناهج النقدية النصانية عليه، وتأويل مايمكن تأويله ونقده، فكانت التداولية من بين المناهج النقدية المعاصرة التي تبنت مسألة تحليل وتأويل هذا التراث بداية من النظم من خلال قراءة المعلقات الجاهيلة، إلى قراءة النص القرآني والحديث النبوي الشريف وصولا إلى جنس النثر من خلال قراءة فنّ الخطابة والمقامة وأدب التوقيعات وغيرها من الأنواع الأدبية التي أبدع العرب فيها، فكانت هذه الأنواع محل القراءة النقدية الواعية،وإن كانت المناهج النقدية المطبقة عليها غربية،فتبقى مسألة التأويل والاستنطاق فيها نظر ونسبية لما لكل ناقد من تمكن من الآليات المعرفية المطبقة على النص المقروء،وفهمه للمنهج النقدي المستخدم في عملية التحليل.

وبما أنّ البحث في الحجاج ونظرياته البلاغية واللغوية في التراث العربي يعدّ في الحقيقة مجالاً خصبًا في الكشف عن العديد من المعطيات ذات المرجعية الفلسفية،والتي تأثر بها نقادنا القدامي في ظلّ الترجمة

[1] عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتجية الخطاب مقاربة لغوية تداولية،دار الكتاب الجديد، بيروت ،لبنان،ط1 ،2004،ص 456.

[2] أبو الوليد الباجي، المخارج في ترتيب الحجاج،تحقيق عبد المجيد التركي، دار الغرب الإسلامي، المغرب، ط2، 1987،ص08.

[3] طه عبد الرحمن،اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب ،ط1988،1، ص226.

[4] عبد الله صولة، الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، دار الفرابي، بيروت،لبنان، ط2، 2007، ص15.

والتأثير والتأثر بمختلف الفلسفات التي تشرّب من منابعها التراث النقدي العربي خاصة الفلسفة الأرسطية والأفلاطونية التي غذت تراثنا لعدة قرون وكانت الشمعة التي أنارت الفكر الإنساني عامة، والعربي بشكل خاص، فنهل منها الجاحظ،وأبو هلال العسكري،وابن الأثير، و السكاكي، وعبد القاهر الجرجاني، والمرزوقي وابن قتيبة، والفارابي وابن رشد، وحازم القرطاجني...إلخ، وهكذا سار تراثنا العربي القديم تحت كنف الفلسفات الغربية وصولا للدرس النقدي الحديث بعد نضج النظرية الحجاجية في الدرس النقدي الغربي وتجازوها للبلاغة الأرسطية القديمة أو الحديثة وظهور نظرية اللغوي الفرنسي أزفالد ديكرو(O. Ducrot) منذ سنة1973 نظرية لسانية تهتم بالوسائل اللغوية [(1)].

2,1-آلية القراءة الحجاجية للخطاب الأدبي:

لقد تنوعت الدراسات التداولية الحجاجية في النقد العربي المعاصر،والتي تعاملت مع الخطاب الأدبي بشكل مباشر، خاصة بعد تطور الدرس النقدي والبلاغي العربي مع نهاية القرن العشرين،وظهور العديد من التيارات النقدية ،والتي قامت بتشريح علم اللغة والبحث في مختلف مجالاتها خاصة "ما انتهت إليه نظرية أفعال الكلام التي أرسى دعائمها أستين وسيرل، نجد أعمال أوزفالد ديكرو وزميله أنسكومبر تواصل ما انتهت إليه أعمال هذين الآخرين في ترسيخ الحجاج كظاهرة لغوية لسانية" [(2)]، ويبقى الحجاج ظاهرة لغوية بحاجة ماسة إلى القراءة الواعية للخطاب الأدبي بتتبع مختلف آليات الحجاج، وتنوعها في النص من بلاغة وظواهر نحوية تتجسد في بنية النص الأدبي بشكل أساس،وعلى الناقد الكشف عنها وتتبعها بدقة.

- أولا- المؤلفات النقدية الحجاجية:

لقد سارت العديد من الدراسات العربية في البحث في مسألة الحجاج وآلياته اللغوية والبلاغية التي سار في بحثها اللسانيون والنقاد مما جعل من الدرس الحجاجي يأخذ مجالا واسعًا من الدرس اللغوي،بعد التأثير بالنظريات الحجاجية الغربية وترجمتها ومقارنتها بما عندنا من نظريات بلاغية، ومن ثم إسقاطها على التراث العربي، والجدول الآتي يوضح ذلك

-أولا-المؤلفات النقدية:

سم المؤلف	عنوان الكتاب	دار النشر وبلدها	الطبعة والسنة
سامية الدريدي	الحجاج في الشعر العربي القديم	عالم الكتب الحديث- الأردن	ط1- 2001م
محمد طروس	النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية	دار الثقافة- المغرب	ط1- 2005م

(1) أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006،ص14.

(2) جايلي عمر، نظرية الحجاج اللغوي عند أوزفالد ديكرو وأنسكومبر، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب،ع03،ج1، منشورات جامعة مسيلة،2018،ص195.

	واللسانية		
عبد الله صولة	الحجاج في القرآن الكريم من خلال أهم خصائصه الأسلوبية	دار الفرابي- لبنان	ط1- 2007م
صابر الحبابشة	التداولية والحجاج مداخل ونصوص	سكرية- سوريا	ط1-2008م
أبو بكر العزاوي	حوار حول الحجاج	الأحمدية للنشر- المغرب	ط1- 2010م
عبد الله صولة	في نظريات الحجاج دراسات وتطبيقات	مسكيلياني للنشر- تونس	ط1- 2011م
أمينة الدهري	الحجاج وبناء الخطاب في ضوء البلاغة الجديدة	المدارس للنشر- المغرب	ط1- 2011م

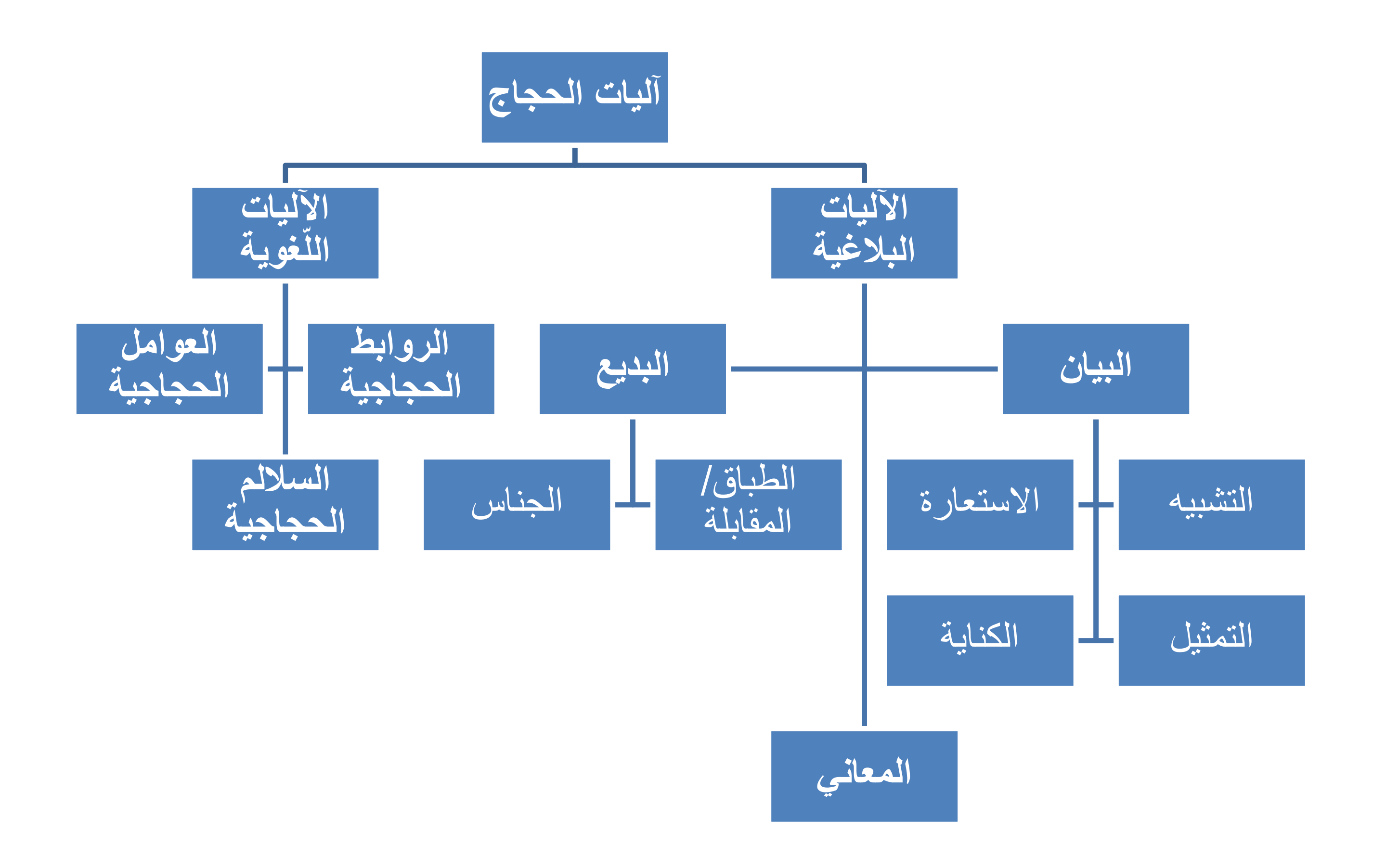
-ثانيًا- نقد الدّراسات الحجاجية:

وإذا عدنا للدراسات النقدية المعاصر،والتي تناولت الحجاج في ميزان النقد نجدها جميعًا بعيدة كل البعد عن أشكال التنظير والممارسة التطبيقية للنقد التداولي الحجاجي لما في عملية التحليل من تقصير فاضح جعل من وسائل وآليات الحجاج المطبقة مقصرة كل التقصير في الطرح والتأويل الذي يجب أن يراعي كل الخصوصيات الفكرية والمعرفية التي يبحث فيها الناقد العربي بشكل دقيق،فهناك دراسات حصرت الحجاج في مسألة الروابط الحجاجية فيما أبعدت بقية الآليات الأخرى،وهناك دراسات اقتصرت على التعامل مع العوامل الحجاجية من استفهام وقصر وشرط ووحدات معجمية دون غيرها من الوسائل الممكن الخوض فيها هذا من الناحية اللغوية،في حين نجد دراسات أخرى تعاملت مع الحجاج من الجانب البلاغي فقط كأن تشير مثلا إلى قضية البيان: كـ (**الاستعارة** أو **التمثيل** أو **المجاز**)،أو مسألة البديع كـ (**الطباق** أو **الجناس** أو **التورية**)، وهذا فيه خلل كبير في كيفية التعامل مع الحجاج كقضية نقدية تحوي جميع هذه المسائل النقدية من لغة وبلاغة على نحو تكاملي دون فصل في القضايا لكون النص الأدبي المراد حجاجه يحوي على كل هذه الأطروحات الفكرية ،ولعلّ الجدل الآتي يشير إلى بعض من هذه الدراسات المقصرة.

اسم الباحث	عنوان المقال	اسم المجلة وسنة صدوره
تركي أمحمد	حجاجية الاستعارة في الشعر العربي القديم	مجلة مخبر الخطاب الحجاجي أصوله ومرجعياته وآفاقه مج1،ع01– جامعة تيارت (الجزائر)،سنة 2012م
أحمد محمد	الروابط الحجاجية وطاقات الاستدلال	المجلة العربية للعلوم الإنسانية،ع34- دولة

كروم		الكويت،سنة2016م
نور الدين بوزناشة	الحجاج في خطب البشير الإبراهيمي بحث في الحجج النصية	مجلة الآداب والعلوم الإنسانية ،مج11،ع21 ، جامعة الأمير عبد القادر- قسنطينة(الجزائر).
مصطفى ولد سيف	الروابط الحجاجية عند الجاحظ كتاب البخلاء أنموذجًا	مجلة معارف،ع15 جامعة البويرة(الجزائر)،سنة2014م

مخطط بياني توضيحي لآليات ووسائل الحجاج



2- قراءة حجاجية تداولية في خطبة الحجاج بن يوسف الثقفي حين وُلّيَ العراق

إنّ الدراسة الحجاجية تتطلب من الباحث التسلح بآليات النقد الحجاجي والتمكن من الوسائل المستخدمة في النقد الحجاجي، واستنطاق النصوص التي فيها التحاجج بشكل مباشر دون البحث في أنساقه المضمرة لكون الآليات اللغوية والبلاغية التي يجدر بالنص الأدبي أن يحتوي عليها،وبما أنّ التراث العربي القديم يتجسد فيه الحجاج بشكل كبير لكون اللغة العربية "حاملة للوظيفة الحجاجية بالقوة،وأنّ الحجاج

متجذر في اللّغة ولصيق بها في كل مظاهرها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية" [1]،وعليه تبقى مسألة البحث في الحجاج كظاهرة تستحق من الباحثين العناية، والاهتمام بها بشكل يجعل من الخوض في نظرية الحجاج، وتطبيقها على التراث العربي قضية لها أبعادها وتجلياتها اللغوية والبلاغية في الدرس اللساني العربي.

2-1. نص خطبة الحجاج بن يوسف الثقفي حين وُلِيَ على العراق:

حدّث عبد الملك بن عُمير اللّيثي قال:

« بينما نحن في المسجد الجامع بالكوفة، وأهلُ الكوفة يومئذ ذو وحال حسنة، يخرج الرجل منهم في العشرة والعشرين من مَوَاليه، إذ أتى آتٍ، فقال: هذا الحجاج قدم أميرًا على العراق، فإذا به دخل المسجد مُعْتَمًا بعمامة قد غطَّى بها أكثر وجهه، متقلّدًا سيفًا، متنكّبًا قوسًا، يؤُم المنبر،فقام الناس نحوه حتى صعد المنبر،فمكث ساعة لا يتكلم،فقال الناس بعضهم لبعض: قبَّحَ الله بني أمية،حيث تستعمل مثل هذا على العراق! حتى قال عُميرْ بن ضابىء البُرْجُميُّ: ألاَ أُحْصبُه لكم؟ فقالوا: أَمْهِلْ حتى ننظر،فلما رأى عيونَ الناس إليه، حَسَر اللِّثام عن فيه ونهض، فقال:

أنَا ابنُ جَلاَ وطَلَاَّعِ الثنايَا   متى أضعِ العِمَ امةَ تعرفوني

ثم قال: يأهل الكوفة، أما والله إنّي لأحملُ الشرّ بحمله،و أحذوه بنعله،وأجزيه بمثلِهِ،وإني لأرَى أبصارًا طامحةً،وأعناقًا متطاولةً، ورؤوسا قد أينعت وحان قطافُها،وإنّي لَصَاحبها، وكأنّي أنظر إلى الدماء بين العمائم واللِّحى تَتَرَقْرَقُ، ثم قال:

هذا أوانُ الشَّدِّ فاشتَدِّى زِيَمِ   قد لفَّها الليلُ بِسَوّاقِ حُطمْ
ليسَ براعي إبِلٍ وَلاَ غنمْ   ولا بِجزار على ظَهْر وَضَمْ

ثم قال:

قدْ لفَّها الليلُ بِمَصلبيّ   أرْوَعَ خَرَّاج من الدَّويِّ
مُهَاجرٍ ليسَ بأعرابيّ

ثم قال:

قدْ شَمَرتْ عن ساقها فشُدُّوا وجَدَّتِ الحربُ بكم فجدُّوا
والقوسُ فيها وَتَـرٌ عُـرُدٌّ   مثلُ ذِراَعِ البَكْرِ أو أَشَدُّ
لابُدَّ مما ليسَ منهُ بُدُّ

إنّي والله يأهل العراق ، ومعدنَ الشقاق والنفاق ، ومساوئ الأخلاق ، مايقعقعُ لي بالشنَان،ولا يُغمَزُ جانبيّ كتغماز التّين، ولقد فررت عن ذكاء وفُتّشت عن تجربة، وجربتُ إلى الغاية القصوَى، وإنَّ أميرَ المؤمنين- أطال الله بقاءه- نثرَ كنَانتهُ، بينَ يديهِ،فعجَمَ عيدُانُهَا،فوجدني أمرّهَا عودًا،وأصلبهَا مَكْسِرًا فرماكم بي، لأنكمْ طالمَا أوضعتم في الفتنِ، واضجطعتمْ في مراقدِ الضلالِ، وسَنَنْتمْ سُنَنَ الغيّ،أما والله لألحُونّكم

[1] جابلي عمر، نظرية الحجاج اللغوي عند أوزفالد ديكرو وأنسكومبر،ص194.

لحوَ العصا، ولأقرعنّكم قرع المَروة، ولأعصبنّكم عصب السَلمَةِ ، ولأضربنكم ضرب غرائب الإبل، فإنكم لكأهلِ قَرْيَةً كَانَتْ آمِنَةً مُطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدا مِنْ كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ اللّه فَأَذَاقَهَا اللّه لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْف بمَا كَانُوا يَصْنَعونَ، إني واللّه لا أعد إلاّ وفيت ، ولا أهمُّ إلاّ أمضيتُ، ولا أخلقُ إلاّ فريت ! فإياي وهذه الشفعاءَ،والزرافات والجماعات وقال وقيلا،وما تقولُ؟ وفيم أنتم وذاك؟ أما والله لتَسْتَقِيمُنَّ على طريق الحقِّ،أو لأَدَعَنَّ لكل رجلٍ منكمْ شُغْلاً في جسدهِ، وإنّ أمير المؤمنين ! أمرني بإعطائكم أُعطياتكم، وأن أوجهكم لمحاربة عدوّكم مع المهلّب بن أبي صفرة، وإني أقسمُ بالله لا أجدُ رجلاً تخلف بعدَ أخذِ عطائهِ بثلاثة أيام! وأعطيت اللّه إلاّ سفكتُ دمهُ و أنهبت ماله ، وهدمتُ منزلهُ» [1] .

2-2. آليات القراءة الحجاجية في الخطبة:

لقد تعددت الآليات النقدية للحجاج من ناقد لآخر ومن نظرية لأخرى،وهذا التنوع جعل من الدراسات التداولية الحجاجية تشتت في الرؤى والمنطلقات الفكرية التي يردها كل ناقد من وجهة نظره ،ومن زاوية نظريته النقدية،وعليه بات الخوض في هذه المسألة الهامة من المزالق الفكرية التي خلقت تشنجا بين نقاد البلد الواحد ناهيك عن التنافر الفكري بين النقاد المشارقة والمغاربة لاختلاف مرجعية كل واحد منهم ومشربه الفكري الذي بات الموجه الأساس له فالنظريات الحجاجية التداولية انقسمت بين فرنكوفونية مغاربية وانجلوسكسونية مشرقية،فضاع بينهما الفكر العربي والإبداع النقدي الذي يجب أن يكون عليه التوجه النقدي العربي لما من خصوصية لأدبنا وتراثنا الذي يأبى في العديد من الأحايين فرض الآليات الغربية عليه لكونه لا يتفاعل معها.

والمتتبع للنظرية الحجاجية يجدها تتعدد في توجهاتها، وآرائها من خلال تعدد المفاهيم والتصورات الفكرية من قبل المنظرين الأصوليين والمحدثين،إذن الفعل الخطابي الحجاجي نجده يخضع لكل وسائل التواصل القولي والفعلي،وشروط تلقي هذا مايجعل من فعل التحاجج ومقصديته ذات قيمة منطقية في سلم التخاطب الفكري التواصلي،وكون النظرية التداولية تهتم بالوسائل اللّسانية والبلاغية،فإنّ الباحث الممارس للحجاج التداولي يجب عليه مراعاة عدة مستويات من أجل تطبيق أمثل لهذا النقد وذلك من خلال الآتي:

- **المستوى اللّغوي**: يبدو التعامل مع اللغة حجاجيًا من خلال تتبع عدة وسائل وآليات اهتدى إليها الناقد اللّساني،وذلك بتناول (**الروابط الحجاجية**) وتطبيقها على النصوص الأدبية، وذلك بحسب معيار وظيفة الرابط سواء أكانت روابط مدرجة للحجج أو مدرجة للنتائج ،أو بحسب معيار العلاقة بين الحجج كأن تكون الروابط للتعارض الحجاجي أو مدرجة للتساوق الحجاجي، وهذا كله لايتأتى إلاّ من خلال توظيف أدوات لغوية معينة تساهم في هذه التحليل.

---

[1] أحمد زكي صفوت، جمهرة خطب العرب في عصور العرب الزاهرة،ج2(العصر الأموي)، مكتبة ومطبعة مصطفى الباني الحلبي وأولاده بمصر، مصر،ط1، 1933، ص 274، 277.

كما يمكن للناقد تناول (**العوامل الحجاجية**) وتطبيقاتها كأن نستخدم عوامل الاستفهام،أو عوامل القصر، أو عوامل الشرط ، أو الوحدات المعجمية،وقد يلجأ الباحث في النهاية إلى تطبيق السلالم الحجاجية من خلال تطبيق قانون النفي أو القلب أو الخفض على نص أدبي ما.

- **المستوى البلاغي**:إنّ المستخدم للبلاغة وتقنياتها يجب عليه مراعاة علم البيان وتناول(**الاستعارة والشبيه والتمثيل والكناية**)،أو علم البديع من خلال تناول(**الطباق والمقابلة والجناس والتورية**)،أمّا علم المعاني فيجب على الباحث الغوص في صوره ودلالاته.

إذا عدنا لخطبة الحجاج بن يوسف الثقفي السالفة للذكر وجدنا أنها من أكثر الخطب النثرية استيعابًا للعديد من آليات ووسائل الحجاج،"المؤدية إلى نتيجة معينة،وهو يتمثل في انجاز تسلسلات استنتاجية داخل الخطاب وبعبارة أخرى،يتمثل الحجاج في إنجاز متواليات من الأقوال،بعضها هو بمثابة الحجج اللّغوية،وبعضها الآخر هو بمثابة النتائج التي نستنتج منها" (1)،ويبقى البحث في كل هذه الآليات والوسائل اللّغوية، وتطبيقها على النصوص التراثية مسألة تحتاج إلى إعادة نظر من طرف الباحثين لكون هناك الباحثين من ركزّ على جزئية بلاغية دون أخرى،وهذا ما يجعل من دراسته النقدية فيها خلل منهجي وفكري أثناء عملية القراءة النقدية الواعية.

أ- الآليات البلاغية:

إنّ استخدام مختلف الآليات البلاغية في الحجاج مسألة تحتاج من كل باحث الدقة في اختياره وحسن التوظيف لمختلف تلكم الآليات،والتي من شأنها إماطة اللّثام عن النص الأدبي المطروق، فالنص التراثي العربي عبارة عن فسيفساء من النصوص" فضلاً عن عوامل التفاعل الثقافي الممثلة في التأثيرات المتبادلة بين الأشكال التعبيرية المفتوحة " (2)،ويبقى النص الأدبي في بعض الأحايين عصيا عن القراءة والاستنطاق على النقاد إلاّ إذا تمكن الواحد منهم من فهم الآليات الإجرائية المستخدمة في عملية التأويل الواعية، ومن تلكم الآليات التي وظفتها الخطبة نذكر التمثيل من الشعر والقرآن الكريم.

-**التمثيل:** هذه الآلية لا يمكنها أن تتضح إلاّ باستخدام مختلف الاقتباسات القرآنية والمقاطع الشعرية والأمثال والحكم التراثية التي قد يلجأ إليها صاحب النص من أجل تمرير رسائل نصية حجاجية،ولعلّ خطبة الحجاج بن يوسف الثقفي قد استخدم صاحبها هذه الآليات البلاغية كما هي موضحة في الجدول الآتي:

أولا- بحسب معيار وظيفة الرابط		
	الرابـط	**النموذج التمثيلي**

(1) أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج،ص16.

(2)شعيب حليفي، الرحلة في الأدب العربي(التجنيس،آليات الكتابة، خطاب المتخيل)، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة،مصر،ط1، 2006، ص92.

1- التمثيل الشعري	النموذج الأول	"أنا ابن جلا وطلاع الثنايا متى أضع العمامة تعرفوني" [1]
	النموذج الثاني	"هذا أوانُ الشَّدِّ فاشتَدّى زِيَمِ قد لفَّها الليلُ بِسَوّاقٍ حُطمْ ليسَ براعي إبِلٍ وَلاَ غنمْ ولا بِجزارٍ على ظَهْرٍ وَضَمْ قدْ لفَّها الليلُ بِمَصلبيّ أرْوَعَ خَرَّاج من الدَّويّ مُهَاجرٍ ليسَ بأعرابيّ" [2]
	النموذج الثالث	"قدْ شَمَرتْ عن ساقها فشُدُّوا وجَدَّتِ الحربُ بكم فجدُّوا والقوسُ فيها وَتَرٌ عُرُدٌّ مثلُ ذِراَعِ البَكْرِ أو أَشَدُّ لابُدَّ مما ليسَ منهُ بُدُّ" [3]
2-التمثيل القرآني	الرابط	النموذج التمثيلي
	النموذج سورة النحل الآية112	"فإنكم لكأهلِ« قَرْيَةً كَانَتْ آمِنَةً مُّطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِّن كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ اللَّهِ فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُوا يَصْنَعُونَ ﴿١١٢﴾ »" [4]

ب-الآليات اللّغوية:

يعدّ استخدام الآليات اللّغوية في الحجاج النصي ظاهرة لغوية قد يقصدها صاحب النص أو قد تكون عفوية تأتي عرضًا،وعلى الناقد أن يكون متمكنًا من إظهارها، وهنا"ينبغي أن نميّز بين صنفين من المؤشرات والأدوات الحجاجية: الروابط الحجاجية(les connectrurs) والعوامل الحجاجية(les opérateurs)" [5]، وهذه الوسائل والآليات يمكن استشعارها تدريجيًا عن طريق القراءة الواعية للنصوص المراد نقدها، وتبقى هذه الآليات الموظفة في النصوص اللغوية مسألة تختلف من نص لآخر ومن قارئ للآخر، وعلى الناقد الواعي أن

(1) أحمد زكي صفوت، جمهرة خطب العرب في عصور العرب الزاهرة،ج2 (العصر الأموي)،ص274.
(2)المصدر نفسه،ص275.
(3)المصدر نفسه،الصفحة نفسها.
(4)المصدر نفسه،ص276.
(5) أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج،ص27.

يكون ملما بقدر كبير من تلك الآليات،والكشف عنها داخل المنظومة اللّسانية للنص المراد استنطاقه، وإذا عدنا إلى لسانيات النص فإننا نؤكّد على ثلاثة ركائز أساس في عملية المكاشفة اللغوية منها ما يتعلق أولا بالروابط الحجاجية وثانيًا مايتعلق بالعوامل الحجاجية وأخيرًا ماتعلق بالسلالم الحجاجية،وهذه الآليات اللغوية قد تتفاوت في حضورها من عدمها د اخل النص الواحد فقط على الدارس التمكن التام من القراءة النقدية الواعية دون تفريط أو إفراط.

في حقيقة الأمر نجد أنّ النص العربي التراثي يحوي في طياته العديد من أشكال الآليات التداولية الحجاجية بوعي من طرف الكتاب خاصة ما وجد في فن الترسل والخطابة والمقامة وأدب التوقيعات والخبر، والحكي وغيرها من أصناف النثر العربي،و في هذا الصدد بعد تفحصنا للعديد من ألوان التراث النثري العربي نشير إلى خطبة قس بن ساعدة الإيادي وخطب الرسول (صلعم)،وخطب الحجاج بن يوسف الثقفي...إلخ كما نؤكد على أدب الرسائل كالرسائل التي جمعها ابن بسام الشنتريني، ومقامات ابن دريد،ومقامات بديع الزمان الهمذاني، والحريري والسيوطي،وغيرها من تلكم المصنفات التراثية،و هذا التنوع النثري جعل من التراث العربي يحمل في طياته العديد من عناصر اللّغة العربية المساعدة على الرفع من قيمة التراث العربي بشكل أساس،وتبقى جل المصنفات السالفة للذكر تؤصل لكل تلك المحطات اللّسانية والأسلوبية بشكل ممنهج، ودقيق،وهذه الدقة تعود إلى النظرة الاستشرافية للغة العربية من طرف الأصوليين الذين قننوا وضبطوا الكليات والجزئيات التي تصنع فكر لغوي واعي وسليم بشكل عام.

1-الروابط الحجاجية:

تبدو الروابط الحجاجية المتداولة في النصوص متعددة منها مايخضع لمعيار وظيفة الرابط،ومنها بحسب معيار العلاقة بين الحجج إذن"الروابط تربط بين قولين،أو بين حجتين على الأصح(أو أكثر)، وتستند لكل قول دورًا محددًا داخل الاستراتيجية الحجاجية العامة،ويمكن التمثيل للروابط بالأدوات التالية: بل لكن،حتى لاسيما،إذن، لأنّ،بما أنّ،إذ...إلخ" [1] ،وجلّ هذه الروابط الحجاجية موضحة في الجدول الآتي:

أولا- بحسب معيار وظيفة الرابط		
	الرابط	النموذج التمثيلي
1-الروابط المدرجة للحجج	قَدْ	"هذا الحجاج قد قدم أميرًا على العراق" [2]
	إنّ	"إني والله يا أهل العراق ومعدن الشقاق والنفاق" [3]
	إنّ	إنّ أمير المؤمنين أمرني بإعطائكم أعطياتكم" [1]

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] أحمد زكي صفوت، جمهرة خطب العرب في عصور العرب الزاهرة،ج2 (العصر الأموي)،ص274.

[3] المرجع نفسه،ص276.

	الكاف	"فإنّكم لـكأهل قرية" [2]
2-الروابط المدرجة للنتائج	الرابط	النموذج التمثيلي
	حتى	"حتى قال عُمَيْرْ بن ضابىء البُرْجُميّ:ألا أحصبه لكم؟" [3]
	أما	"أما والله لتستقيمُنّ على طريق الحق،أو لأدعنّ لكل رجل شغلاً في جسده" [4]

وإذا عدنا لهذا الجدول وجدنا أنّ **خطبة الحجاج بن يوسف الثقفي** فيها العديد من الآليات اللّغوية التي تصور العديد من القضايا الفكرية الحجاجية من خلال التوظيف للحجاج اللّغوي، ومايحمله من تجليات ثقافية لعلاقة الحاكم بالرعية،ولعل الصراع المذهبي والفكري الذي تجلى على السطح يعكس عمق الأزمة، وماتحمله من مفارقات عددتها الخطبة في عهد بني أمية،فالصراع والفتن الحزبية والمذهبية نجدها ميزة هذه الدولة،و لعلّ ظهور شخصية الحجاج بن يوسف الثقفي،وفلسفته اللامتناهية في تقديم الولاء والطاعة مكنت عبد الملك بن مروان من بسط نفوذ الدولة الأموية، وسطوتها، فكان هذا سببًا مباشرًا في إخماد العديد من الفتن الداخلية ،و عليه انعكس هذا الأمر على لغة الخطبة،وتجلياتها الحجاجية،فكان حضور مختلف الآليات اللّغوية في النص خاصة الروابط المدرجة للحجج نحو: (**قد**) التي تفيد التحقيق، و(**إنّ**) أو (**أنّ**) التي تفيد التوكيد أو(**الكاف**) التي تفيد التشبيه،وغيرها من الأدوات ،وأيضا الروابط المدرجة لنتائج الحجاج في الخطبة، والتي كانت عديدة توقفنا عند البعض منها نحو: (**حتى**) أو (**أما**)،وكان حضور هذه الآليات في نص الخطبة بارزًا.

في الحقيقة تبقى هذه الآليات اللغوية متباينة من نص نثري لآخر،ولعلّ التراث العربي القديم نجده مكثف بمختلف هذه الآليات المتعددة،والتي تصور حالة اللغة العربية في عهد بني أمية،و ما فيها من رفعة ورقي فكري عند أهلها من علماء ومشتغلين في حقلها أو متكلمين،فجل النصوص تعكس لنا عبقرية هذه اللغة في جميع الحقول المعرفية،ويبقى النص الأدبي متعدد الأوجه، ومتقلب الدلالات، وعلى الباحث الفذّ التمكن من التوظيف والتأويل والتفكيك لكل صنوف تلكم اللّغة لكون"قراءة فنّ من الفنون الأدبية، وعلى امتداد ساحة- عربية زمانًا ومكانًا- وفي حساسية موضوعية، هذا يعني أن تكون هذه القراءة على قدر من المسؤولية في التنازل،وخاصة إذا كان الواقع الذي يحتضن هذا الفنّ شديد التأثر جرّاء التغييرات السياسية والاجتماعية" [5]

[1] المرجع نفسه،ص277.

[2] المرجع نفسه،ص276.

[3] المرجع نفسه،ص274.

[4] المرجع نفسه،ص276، 277.

[5] أحمد دوغان، في الأدب الجزائري الحديث(دراسة)،منشورات إتحاد الكتاب العرب،دمشق،سوريا، ط1، 1996،ص29.

2-العوامل الحجاجية:

أمّا قضية العوامل الحجاجية فهي"لا تربط بين متغيرات حجاجية(أي بين حجة ونتيجة أو بين مجموعة حجج)، ولكنها تقوم بحصر وتقييد الإمكانات الحجاجية التي تكون لقول ما، وتضم مقولة العوامل أدوات من قبيل: ربما، تقريبا، كاد،قليلا،كثيرًا،ما،،إلاّ وجل أدوات القصر." [1]،وهذه العوامل الحجاجية تظهر في خطبة الحجاج بن يوسف الثقفي بشكل جلي،وهي موثقة في الجدول الآتي:

أولا- عوامل الاستفهام		
1-النماذج التمثيلية	الرابط	النموذج التمثيلي
	ألا	" ألا أحصبه لكم؟" [2]
	ما	" وما تقول" [3]
	فيم	" وفيم أنتم وذاك" [4]
ثانيا عوامل القصر		
2-النماذج التمثيلية	الرابط	النموذج التمثيلي
	لا...إلا	" لا أعدُ إلا وفيت" [5]
	لا...إلا	" لا أجدُ رجلاً تخلف بعد أخذ عطائه بثلاثة أيام إلاّ سفكت دمهُ، وأنهبتُ ماله، وهدمتُ منزله" [6]

وعليه تبقى العديد من الدراسات الحجاجية التداولية مازالت بحاجة ماسة إلى فهم مختلف الآليات ووسائل الحجاج،وتطبيقها جميعًا على النصوص الأدبية دون إغفال لبعض من تلك الآليات أو استثنائها،وعليه تبقى أغلب الدراسات السالفة للذكر والمنشورة في مختلف المجلات العلمية المحكمة إلى إعادة النظر في طرحها النقدي والفكري لكونها بعيدة كل البعد عن الدراسات النقدية الحجاجية،وماتحمله من تصورات لغوية متعددة،إمّا لكون الناقد قد أغفل بعض القضايا اللغوية في الطرح النقدي من جهة أو أنّ الدراسة النصية المستهدفة بالقراءة النقدية بعيدة كل البعد عن صور الحجاج وآلياته اللغوية والبلاغية.

- خاتمة:

[1] أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج،ص27.
[2] أحمد زكي صفوت، جمهرة خطب العرب في عصور العرب الزاهرة،ج2 (العصر الأموي)،ص274.
[3] المصدر نفسه،ص276.
[4] المصدر نفسه،الصفحة نفسها.
[5] المصدر نفسه،الصفحة نفسها.
[6] المصدر نفسه،ص277.

وفي النهاية تبقى عملية البحث في التداولية الحجاجية قضية لها أبعادها التاريخية والفلسفية في عالم النقد اللساني،والناقد المتمرس في الدراسات النقدية عليه أن يتسلح بكل الوسائل والآليات النقدية اللغوية والبلاغية والتي تمكنه من تخطي كل الصعاب الممكن حدوثها،وحتى توقعها،وبما أنّ النقد ذوق وممارسة،فالعلاقة بين النص والناص هي علاقة تكاملية بحتة، فقط تبقى صور المكاشفة لكل تلكم المسائل تحتاج إلى دراية تامة بالتراث الأدبي المراد استنطاقه دون ريبة منه،كما يجب التعامل مع النصوص التراثية باهتمام وفعالية، وقراءتها بوعي مؤسس على المرجعيات الفكرية واللغوية لعلمائنا اللغويين والبلاغيين من جهابذة الفكر،وتبقى جل الدراسات الحجاجية العربية بحاجة ماسة إلى التعامل مع النصوص بحذر شديد لكونها تحمل في طياتها العديد من الأصول والدلالات الجمالية والفنية للغة العربية.

قائمة المصادر والمراجع:

(1) أحمد دوغان،(1996)، في الأدب الجزائري الحديث،(ط1)،منشورات إتحاد الكتاب العرب،دمشق،سوريا.
(2) أحمد زكي صفوت،(1993)، جمهرة خطب العرب في عصور العرب الزاهرة،ج2(العصر الأموي)،(ط1)، مكتبة ومطبعة مصطفى الباني الحلبي وأولاده بمصر، مصر.
(3) أبو بكر العزاوي،(2006)، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع،(ط1)، الدار البيضاء، المغرب.
(4) جايلي عمر،(2018)، نظرية الحجاج اللغوي عند أوزفالد ديكرو وأنسكومبر، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب،ع03،ج1، منشورات جامعة مسيلة.
(5)عبد الهادي بن ظافر الشهري،(2004)، استراتجية الخطاب مقاربة لغوية تداولية،(ط1)،دار الكتاب الجديد، بيروت ،لبنان.
(6) أبو الوليد الباجي،(1987)، المخارج في ترتيب الحجاج،تحقيق عبد المجيد التركي،(ط2)، دار الغرب الإسلامي ، المغرب.
(7) أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا(1991)، ،مقاييس اللغة،(ط1)، دار الجيل،بيروت- لينان.
(8)طه عبد الرحمن،(1988)،اللسان والميزان أو التكوثر العقلي،(ط1)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب.
(9)مجدي وهبة وكامل المهندس،(1984)، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب،(ط1)، مكتبة لبنان، بيروت،لبنان.
(10) ابن منظور،(د.ت)،لسان العرب،مج02 (ماد حجج)،(ط1)، دار صادر، بيروت- لبنان.
(11) عبد الله صولة،(2007)، الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية،(ط2)، دار الفرابي، بيروت ،لبنان.
(12) شعيب حليفي،(2006)، الرحلة في الأدب العربي(التجنيس،آليات الكتابة، خطاب المتخيل)،(ط1)، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة،مصر.

واقع اتخاذ القرار في المجال الرياضي وعلاقته بالمعلوماتية في الأندية المحترفة الجزائرية

د. مشته عبد اللطيف - د. حسيني محمد أمين - أ. داودي عبد الرزاق
معهد التربية البدنية والرياضية - جامعة الجزائر 3،

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أن اتخاذ القرار هو عملية متحركة وعلى المرء أن يراقب ويتابع نتائج قراراته ليعدلها عند الحاجة وبالكيفية المطلوبة.

على اعتبار أن العجز المالي الذي تعاني منه الأندية الرياضية المحترفة في الجزائر يؤثر على فعاليتها وعلى النتائج المحققة من طرف الرياضيين أو الأندية على المستوى المحلي أو العربي القاري أو الدولي مما دفعنا للبحث على منفذ لهذه الوضعية.

كما أن مستقبل الرياضة الجزائرية يقف اليوم في مفترق طرق يتميز بوجود خيارين أساسيين هما الاستمرار في الاعتماد على التسيير التقليدي أو الاعتماد على المعلوماتية كوسيلة تسيير.

حيث توصلت الدراسة من خلال التحليل الأدبي إلى أن عملية اتخاذ القرار تنبثق من جمع المعلومات وتحليلها ومعالجتها بطريقة علمية، الأمر الذي يؤدي إلى تحديد البدائل الممكنة للحل، كما أن اتخاذ أحد البدائل يتطلب غالبا أخذ الحس البشري في الحسابات عند تفحص أفضلية ما يترتب على بديل ما من نتائج، فاتخاذ القرار الناجح يعتمد على التقدير السليم كما يعتمد على المعلومات الموثوقة والصحيحة.

الكلمات الدالة: اتخاذ القرار، المعلوماتية، المجال الرياضي، الاحتراف الرياضي، الأندية المحترفة الجزائرية

Abstract:

The study aimed to reveal that decision-making is a mobile process and one has to monitor and follow the results of his decisions to adjust them when needed and in the manner required.

On the grounds that the financial deficit experienced by the professional sports clubs in Algeria affects their effectiveness and the results achieved by athletes or clubs at the local, Arab or continental level, which led us to search for an outlet for this situation.

The future of Algerian sports is at a crossroads with two main options: to continue to rely on traditional management or rely on informatics as a means of management.

The study concluded that the process of decision-making stems from the collection, analysis and processing of information in a scientific way, which leads to the identification of possible alternatives to the solution, and taking one of the

alternatives often requires taking human sense in the calculations when examining the benefit of an alternative From results, successful decision-making depends on proper judgment and relies on reliable and correct information.

Keywords: decision making, informatics, sports field, professional sports, professional clubs of Algeria

1. مقدمة وإشكالية الدراسة:

شهد الكثير من دول العالم المتقدم في السنوات العشر الأخيرة من القرن الماضي تقدما هائل في كافة أنواع المعرفة النظرية وتطبيقاتها المختلفة المرتبطة بالعلوم الإنسانية مما كان له عظيم الأثر في أن تحذو الكثير من دول أخرى إلى دراسة هذا التطور السريع ذو النتائج الإيجابية، كما انتقت هذه الدول برامج التطوير التي يمكن أن تتمشى مع سياستها مع القدرة على تطويعها بعد إضافة المناسب وفقا لاحتياجات التطوير.

وتلعب التربية الرياضية دورا هاما وحيويا حتى أصبحت عنوانا للتقدم الحضاري والتربوي والاقتصادي، ولذا تعمل حكومات الدول جاهدة للتطوير المستمر في جميع أشكال التربية الرياضية، ففي السنوات العشر الأخيرة من القرن الماضي ازدادت حركة التطور في الرياضة بشكل علمي متقدم جدا بهدف مسايرة عصر النهضة الرياضية حتى يمكن تحسن نوعية المعرفة والممارسة في كافة أنواع الأنشطة الرياضية لكافة جموع أفراد الشعب (طلحه وعديله، 2007: 23).

استطاع الإنسان أن يكون لنفسه ثقافة علمية تختلف عن أقرانه، وبالتالي استطاع من خلال فهمه لحقائق هذه الثقافة وسيطرته عليها أن حولها إلى معرفة والى تواصل الأفكار لديه. لذا فان دور الثقافة المعرفية نحو المفاهيم النظرية والمهارات التطبيقية المختلفة تكمن في أنها تنظم عملية الابتكار القياسي، حيث أن التدريس يقوم بصياغة الثقافات وإعادة صياغتها من خلال عملية جدلية بين الاستمرار والشك، ومن الواضح لنا أن التعليم النظامي شديد التأكيد في تحقيق انتشار الثقافة المرتبطة بكل من مدخلاته وعملياته ومخرجاته، نظراً لأن ما يحدث من اكتساب معارف ومفاهيم ومهارات تطبيقية مختلفة يتم تعزيزه باستخدام الحصيلة التعليمية ومهاراتها المكتسبة في ارض الواقع بصورة مؤدية. ويرى أصحاب نظريات ثقافية أخرى أن جودة التعليم وتطوير مخرجاته عن طريق التقويم والقياس يشكل أداة للإمبريالية الثقافية تتدفق عبر العلاقات المتشابكة المكونة لعناصر الجودة الشاملة فيما بينها (شرف، 2010: 115).

إن اتخاذ القرارات الإدارية في ميدان الرياضة من المهام الجوهرية والوظائف الأساسية للمدير، إن مقدار النجاح الذي تحققه أية هيئة رياضية إنما يتوقف في المقام الأول على قدرة وكفاءة القادة الإداريين وفهمهم للقرارات الإدارية وأساليب اتخاذها، وبما لديهم من مفاهيم تضمن رشد القرارات وفاعليتها، وتدرك أهمية وضوحها ووقتها، وتعمل على متابعة تنفيذها وتقويمها. فبمثل هذا التخطيط الاستراتيجي يمكن تطوير إنجازات اللاعبين, فللإنجاز أسسا ومقومات دافعية يجب وضعها في الاعتبار ومنها القدرة على الاستكشاف والقدرة على تحديد الهدف وبناء فلسفته "والقدرة على التخطيط لتحقيق هذا الهدف " والقدرة على تحمل المسئولية" والقدرة على التميز والإتقان "والقدرة على تقويم المسار وتعديله". وبنظرة متأنية لجوانب تلك

القدرات، نجد أنها تعكس "وإلى مدى بعيد" الأهمية النسبية لكافة العمليات الإدارية وعناصرها الهامة، والتي تفتقر إليها الرياضة التنافسية الآن، حيث تتمثل وظائفها الرئيسية في " التخطيط ووضع السياسات والتنظيم والقيادة والتنسيق والرقابة والتقويم " وبشكل أكثر خصوصية فإنه يمكن أن نفرق بين المخطط الإداري والمنفذ الإداري والأخصائي الإداري ومن ثم فإن المسئولية المباشرة للتخطيط هنا إنما تقع على عاتق المخطط الإداري بالمقام الأول. فهو المسئول عن تحديد الأهداف وصياغتها ثم القيام بعمليات جمع البيانات وتبويبها ثم تحديد العناصر المشاركة فتحديد الأعمال الرئيسية ووضع البدائل وفقا للظروف التي يمكن ان تعترض التنفيذ، ثم رسم السياسات ووضع البرامج الزمنية اللازمة للتنفيذ فتوزيع الاختصاصات ووضع الميزانيات, وتحديد الموارد, وتقدير النتائج وتعديل خطة العمل, بما يتناسب مع الظروف المتغيرة , وأخيرا التقويم والمتابعة..... (عبد المقصود، 2011: 88-92).

2. التساؤلات الفرعية:

تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1) تشتكي العديد من الأندية والهيئات الرياضية من العجز المالي الإداري بشكل دائم بل أصبحت المبرر التي تعلق عليها النتائج السيئة التي تحصدها فما السبيل للخروج من هذا المأزق؟؟؟

2) متى ستتعامل أنديتنا الجزائرية بمفهوم حديث وبتقنيات معلوماتية مع واقعها الاقتصادي فتسير بطريقة علمية للخروج مما هي فيه؟؟؟

3. أهمية الدراسة وأهدافها:

أصبحت الإدارة الناجحة حاجة ماسة جراء تزايد اهتمام الإداريين في مختلف الميادين من أجل تحسين الأساليب الإدارية للمراكز القيادية في مختلف التخصصات، وفي جميع مناحي حياتنا اليومية. يعتبر التسويق الرياضي مجال جديد نسبيا على المستوى المحلي وليس له تعريف مستقل إنما يقع ضمن التعريف العام للتسويق بكل ما يتضمنه من معاني ودلالات والتسويق الرياضي يشهد خلال السنوات الأخيرة نموا مضطردا ومتناسبا مع محاولة الشركات المنتجة توسيع أسواقها في ظل السوق العالمية الحرة وأصبحت الشركات حول العالم تخصص نصيب جيد للتسويق الرياضي من ميزانيتها العامة وتبرز أهمية الدراسة في تزويد الباحثين والمهتمين بصورة واضحة وواقعية عن مؤشرات الفعالية الإدارية الشباب والرياضة . من خلال نتائج هذه الدراسة . مساعدة المعنيين في الوزارة لتحسين أداء مؤسستهم وتطويره، ورفع مستوى الأداء المالي وتحسين الخدمات التي تقدمها، وخلق بيئة داخلية مناسبة.

4. المفاهيم والمصطلحات الأساسية للدراسة:

1-4. الاحتراف الرياضي:

- **التعريف الاصطلاحي:** يطلق على **المحترف** اسم " المهني سواء كان شخصا طبيعيا أم معنويا، الذي هو خلافا للمستهلك، يتصرف في عقد البيع أو عقد تقديم الخدمات في إطار نشاطه المهني وبموجب اختصاصه فيه" *(Le Robert, 1970 : 484)*.

فيعرف **الاحتراف**: بأنه ممارسة الشخص لنشاطه على أنه حرفة وذلك بأن يباشره بصفة منتظمة ومستمرة بغرض تحقيق عائد مادي يعتمد عليه كوسيلة للعيش (درويش والسعداني:41).

والاحتراف الرياضي هو مهنة يباشرها الشخص الرياضي من نشاط رياضي متخصص بصيغة منتظمة ومستمرة من خلال ممارسته لنشاط معين بهدف تحقيق عائد مادي يعتمد عليه مع التفرغ التام والالتزام بتنفيذ بنود العقد المتفق عليه والمحدد المدة.

هو منظومة كاملة مبنية على أسس واستراتيجية وفكر واحد وسياسة عمل واحدة تطبق على اللاعب والمدرب والإدارة بلوائح وقوانين لتحقيق وتطوير اللعبة (بورزامة، 2013: 35).

2-4. النادي الرياضي المحترف:

يعتبر جمعية رياضية يكونها مجموعة من الأفراد بإرادتهم المنفردة دون تدخل مباشر من الدولة وتهدف لاستثمار وقت فراغ أعضائها عن طريق النشاط الرياضي كنشاط أساسي والنشاط الاجتماعي كنشاط رياضي اما النادي الذي يطمح اليه كرة القدم الجزائرية فهو النادي المحترف الذي يركز على تأسيس شركة رياضية وتطبيق الاحتراف الرياضي كمشروع تطوري.

وحسب القانون الجزائري الصادر في الجريدة الرسمية 05-13 في:

المادة 78: يعد النادي الرياضي المحترف شركة تجارية ذات هدف رياضي يمكن أن يتخذ أشكال الشركات التجارية الآتية.

- المؤسسة ذات الشخص الوحيد الرياضة ذات المسؤولية المحدودة.
- الشركة الرياضية ذات المسؤولية المحدودة.
- الشركة الرياضية ذات الأسهم (قانون رقم 13-05، 2013: 12).

- **التعريف الإجرائي:**

اعتمدت الدولة الجزائرية في ميدان الرياضة عامة وكرة القدم خاصة ملف ومشروع احتراف قدمته الاتحادية الجزائرية لكرة القدم والرابطة الوطنية إلى النوادي الرياضية بهدف تطبيقه بصفة رسمية ابتداء من موسم 2010-2011 ويتضمن قواعد ولوائح ودفاتر شروط لتنظيم اللعبة والارتقاء بها الى المستوى العالي في التسيير والإدارة والفكر والبدن والتقنية.

وتطبيق الاحتراف الرياضي يخضع إلى مبادئ وضوابط في المؤسسات والأندية الرياضية التي تسير وفق قوانين جيدة ولجان تصدر اللوائح الخاصة وتتبنى الأفكار بجدية والتي تحاول أن تنهض بنظام الاحتراف الرياضي وتحقق أهدافه وغاياته وتحديد تنظيم وربط التفاعل بين الرياضيين والأندية وضرورة بناء استراتيجية ووضع اللوائح الخاصة والمنظمة للعمل الاستثماري والتمويل والتسويق الرياضي.

3-4. النادي الرياضي المحترف لكرة القدم:

هو نادي يؤسس مهامه على نشاط رياضي دائم، بواسطة حصص متنوعة الطبيعة، يوفرها أشخاص طبيعيون و/ أو معنويون، يكون هدفه تحقيق نتائج رياضية مقابل أجر.

يعرفه القانون 04-10 المؤرخ في 14 أوت 2004 والمتعلق بالتربية البدنية والرياضية في مادته 46 أنه: "جمعية ذات هدف تجاري بحت من وراء تنظيم تظاهرات ومنافسات مؤجرة، وتشغيل مؤطرين ورياضيين مقابل أجر، وكذلك كل النشاطات التجارية المرتبطة بهدفه." (بلعروسي، 2006: 21).

هو الخلية القاعدية لكرة القدم، مركب من عدد اللاعبين والمؤطرين، الأنصار ومن المنافسات، ويؤمن اللاعب كل ما يجب أن يأخذه من رياضة كرة القدم ابتداء من الحارس مرورا بالدفاع والهجوم وصولا إلى تسجيل الأهداف. (بلعروسي، 2006: 54).

- **التعريف الإجرائي:**

تعد النوادي الاحترافية كالنوادي التي تؤسس على نشاط رياضي دائم بواسطة حصص متنوعة الطبيعة يوفرها أشخاص طبيعيين أو معنويين، ويكون هدفها تحقيق نتائج رياضية مقابل أجرة، ويخضع تأسيس النوادي الرياضية المحترفة إلى الأحكام المقررة في التشريع والتنظيم الساري مفعولهما والمتعلق بالشركات التجارية، وتحدد شروط وكيفية الممارسة الرياضية المحترفة من طرف الوزير المكلف بالرياضة، وتمارس النوادي الرياضية المحترفة نشاطها في احترام التنظيمات والقوانين الأساسية للاتحاديات والرابطات الرياضية التي يجب انضمامها إليها.

5. أهمية اتخاذ القرارات في الميدان الرياضي:

اتخاذ القرارات الإدارية في الميدان الرياضي هي محور العملية الإدارية، كما ذكرنا، ذلك أنها عملية متداخلة في جميع وظائف الإدارة ونشاطاتها، فعندما تمارس الإدارة وظيفة التخطيط فإنها تتخذ قرارات معينة في كل مرحلة من مراحل وضع الخطة سواء عند وضع الهدف أو رسم السياسات أو إعداد البرامج أو تحديد الموارد الملائمة أو اختيار أفضل الطرق والأساليب لتشغيلها، وعندما تضع الإدارة التنظيم الملائم لمهامها المختلفة وأنشطتها المتعددة فإنها تتخذ قرارات بشأن الهيكل التنظيمي ونوعه وحجمه وأسس تقسيم الإدارات والأقسام، والأفراد الذين تحتاج لديهم للقيام بالأعمال المختلفة ونطاق الإشراف المناسب وخطوط السلطة والمسؤولية والاتصال .. وعندما يتخذ المدير وظيفته القيادية فإنه يتخذ مجموعة من القرارات سواء عند توجيه مرؤوسيه وتنسيق مجهوداتهم أو استشارة دوافعهم وتحفيزهم على الأداء الجيد أو حل مشكلاتهم، وعندما تؤدي الإدارة وظيفة الرقابة فإنها أيضًا تتخذ قرارات بشأن تحديد المعايير الملائمة لقياس نتائج الأعمال، والتعديلات لتي سوف تجريها على الخطة، والعمل على تصحيح الأخطاء إن وجدت، وهكذا تجري عملية اتخاذ القرارات في دورة مستمرة مع استمرار العملية الإدارية نفسها (خليل، 2008: 212).

6. مراحل اتخاذ القرارات الإدارية في الميدان الرياضي:

6-1. تشخيص المشكلة:

ومن الأمور المهمة التي ينبغي على المدير إدراكها وهو بصدد التعرف على المشكلة الأساسية وأبعادها، هي تحديده لطبيعة الموقف الذي خلق المشكلة، ودرجة أهمية المشكلة، وعدم الخلط بين أعراضها وأسبابها، والوقت الملائم للتصدي لحلها واتخاذ القرار الفعال والمناسب بشأنها.

2-6. جمع البيانات والمعلومات:

إن فهم المشكلة فهمًا حقيقيًا، واقتراح بدائل مناسبة لحلها يتطلب جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة محل القرار، ذلك أن اتخاذ القرار الفعال يعتمد على قدرة المدير في الحصول على أكبر قدر ممكن من البيانات الدقيقة والمعلومات المحايدة والملائمة زمنيًا من مصادرها المختلفة، ومن ثم تحديد أحسن الطرق للحصول عليها، ثم يقوم بتحليلها تحليلاً دقيقًا.

- ويقارن الحقائق والأرقام ويخرج من ذلك بمؤشرات ومعلومات تساعده على الوصول إلى القرار المناسب.
- وقد صنف بعض علماء الإدارة أنواع البيانات والمعلومات التي يستخدمها المدير.

1) البيانات والمعلومات الأولية والثانوية.
2) البيانات والمعلومات الكمية.
3) البيانات والمعلومات النوعية.

3-6. تحديد البدائل المتاحة وتقويمها:

يتوقف عدد الحلول البديلة ونوعها على عدة عوامل منها:

وضع الهيئة الرياضية، والسياسات التي تطبقها، والفلسفة التي تلتزم بها، وإمكانياتها المادية، والوقت المتاح أمام متخذ القرار، واتجاهات المدير (متخذ القرار) وقدرته على التفكير المنطقي والمبدع، الذي يعتمد على التفكير الابتكاري الذي يرتكز على التصور والتوقع وخلفه الأفكار مما يساعد على تصنيف البدائل المتواترة وترتيبها والتوصل إلى عدد محدود منها.

4-6. اختيار البديل المناسب لحل المشكلة:

وتتم عملية المفاضلة بين البدائل المتاحة واختيار البديل الأنسب وفقًا لمعايير واعتبارات موضوعية يستند إليها المدير في عملية الاختيار وأهم هذه المعايير:

- ✓ تحقيق البديل للهدف أو الأهداف المحددة، فيفضل البديل الذي يحقق لهم الأهداف أو أكثرها مساهمة في تحقيقها.
- ✓ اتفاق البديل مع أهمية الهيئة الرياضية وأهدافها وقيمها ونظمها وإجراءاتها.
- ✓ قبول أفراد الهيئة الرياضية للحل البديل واستعدادهم لتنفيذه.
- ✓ درجة تأثير البديل على العلاقات والمعاملات الناجحة بين أفراد الهيئة الرياضية.
- ✓ درجة السرعة المطلوبة في الحل البديل، والموعد الذي يراد الحصول فيه على النتائج المطلوبة.
- ✓ مدى ملائمة كل بديل مع العوامل البيئية الخارجية للهيئة الرياضية مثل العادات والتقاليد القيم وأنماط السلوك وما يمكن أن تغرزه هذه البيئة من عوامل مساعدة أو معوقة لكل بديل.
- ✓ كفاءة البديل، والعائد الذي سيحققه إتباع البديل المختار.

5-6. متابعة تنفيذ القرار وتقويمه:

- يجب على متخذ القرار اختيار الوقت المناسب لإعلان القرار حتى يؤدي القرار أحسن النتائج. وعندما يطبق القرار المتخذ، وتظهر نتائجه يقوم المدير بتقويم هذه النتائج ليرى درجة فاعليتها، ومقدار نجاح القرار في تحقيق الهدف الذي اتخذ من أجله.
- عملية المتابعة تنمي لدى متخذ القرارات أو مساعديهم القدرة على تحري الدقة والواقعية في التحليل أثناء عملية التنفيذ مما يساعد على اكتشاف مواقع القصور ومعرفة أسبابها واقتراح سبل علاجها.
- يضاف إلى ذلك أن عملية المتابعة لتنفيذ القرار تساعد على تنمية روح المسؤولية لدى المرؤوسين وحثهم على المشاركة في اتخاذ القرار.
- المشاركة في اتخاذ القرارات.
- مزايا المشاركة في اتخاذ القرارات.
- تساعد على تحسين نوعية القرار، وجعل القرار المتخذ أكثر ثباتًا وقبولاً لدى العاملين في الحقل الرياضي، فيعملون على تنفيذه بحماس شديد ورغبة صادقة.
- كما تؤدي المشاركة إلى تحقيق الثقة المتبادلة بين المدير وبين أفراد الهيئة الرياضية من ناحية، وبين الهيئة الرياضية والجمهور الذي يتعامل معها من ناحية أخرى.
- وللمشاركة في عملية صنع القرارات أثرها في تنمية القيادات الإدارية للهيئات الرياضية في المستويات الدنيا من التنظيم، وتزيد من إحساسهم بالمسئولية وتفهمهم لأهداف التنظيم المعمول به، وتجعلهم أكثر استعدادًا لتقبل علاج المشكلات وتنفيذ القرارات التي اشتركوا في صنعها.
- كما تساعد المشاركة في اتخاذ القرارات على رفع الروح المعنوية لأفراد الهيئة الرياضية وإشباع حاجة الاحترام وتأكيد الذات (درويش، 2013: 95-123).

7. الاحتياطات الواجب توفرها في مشاركة الأفراد:

- إشراك الفاعلين في الميدان والعاملين في الموضوعات التي تدخل في نطاق عملهم، والتي يملكون قدرات ومهارات تمكنهم من المساهمة فيها.
- تهيئة المناخ الصالح والملائم من الصراحة والتفاهم، وتوفير البيانات والمعلومات اللازمة حتى يتمكن الأفراد من دراستها وتحليلها وتحديد البدائل على أساسها.
- وأخيرًا إعطاء الفرصة المناسبة لعملية المشاركة، مثل الأخذ بالآراء التي يدلي بها الأفراد إذا كانت ملائمة وذات فائدة عملية ويترتب على تطبيقها نتائج إيجابية تنعكس على فعالية ورشد القرار الذي يتم اتخاذه عن طريق المشاركة (خليل، 2008: 133).

8. أنواع القرارات الإدارية:

8-1. القرارات التقليدية:

8-1-1. القرارات التنفيذية:

وهي تتعلق بالمشكلات البسيطة المتكررة كتلك المتعلقة بالحضور والانصراف وتوزيع العمل والغياب والإجازات، والمشاركات في المنافسات الرياضية وتنظيم اللقاءات الرياضية وكيفية معالجة الشكاوى.

هذا النوع من القرارات يمكن البت فيه على الفور نتيجة الخبرات والتجارب التي اكتسبها المدير والمعلومات التي لديه.

8-1-2. القرارات التكتيكية:

وتتصف بأنها قرارات متكررة وإن كانت في مستوى أعلى من القرارات التنفيذية وأكثر فنية وتفصيلاً. ويوكل أمر مواجهتها إلى الرؤساء الفنيين والمتخصصين (عزيز: 114-115).

8-2. القرارات غير التقليدية:

8-2-1. القرارات الحيوية:

هي تتعلق بمشكلات حيوية يحتاج في حلها إلى التفاهم والمناقشة وتبادل الرأي على نطاق واسع، وفي مواجهة هذا النوع من المشكلات يبادر المدير. متخذ القرار. بدعوة مساعديه ومستشاريه من الإداريين والفنيين والقانونيين إلى اجتماع يعقد لدراسة المشكلة، وهنا يسعى المدير. متخذ القرار. لإشراك كل من يعنيهم أمر القرار من جميع الأطراف في مؤتمر، وأن يعطيهم جميعًا حرية المناقشة مع توضيح نقاط القوة والضعف.

8-2-2. القرارات الاستراتيجية:

هي قرارات غير تقليدية، تتصل بمشكلات استراتيجية وذات أبعاد متعددة، وعلى جانب كبير من العمق والتعقيد، وهذه النوعية من القرارات تتطلب البحث المتعمق والدراسة المتأنية والمستفيضة والمتخصصة التي تتناول جميع الفروض والاحتمالات وتناقشها.. فرغم عدم دقتها إلا أنها قادرة على إيجاد حلول مرضية.

إذا كنت غير قادر على إتباع عملية حل المشكلات بكاملها, قم بالتقنيات التالية عندما :

- يكون لديك وقت قليل للبحث.
- لا تحتاج إلى تحليل كامل.
- يمكنك أن تقبل بعض المخاطرات.
- تكون قادراً على الرجوع عن قراراتك.

صحيح أنه في الكثير من الأحيان يمكنك الوصول إلى الحقيقة اعتماداً على خبراتك وأحاسيسك وقيمك, وعواطفك إلا أن عدم الاعتماد على هذه المعطيات بشكل حصري. فهي قد تقود إلى أحكام متسرعة وقرارات هوجاء. استعمل المنطق أولاً ثم بصيرتك لكي تشعر بارتياح تجاه القرار (عزيز: 116-117).

<u>عدم اتخاذ القرار</u>: هو تجنب اتخاذ القرار وذلك تهرباً من المخاطرة والخوف والقلق الجمود، رفض مواجهة المسألة, مستخدماً ذريعة جمع الحقائق التي لا تنتهي عنها.

❖ **ما هو القرار ؟!**

القرار في الحقيقة عبارة عن اختيار بين مجموعة بدائل مطروحة لحل مشكلة ما أو أزمة أو تسيير عمل معين. ولذلك فإننا في حياتنا العملية نكاد نتخذ يومياً مجموعة من القرارات بعضها ننتبه وندرسه والبعض الآخر يخرج عشوائياً بغير دراسة (عبد المقصود، 2011: 66).

➢ **هل اتخاذ القرار خطوة أو عملية ؟**

لا شك أن اتخاذ القرار عبارة عن مجموعة من الخطوات المتشابكة المتدرجة التي تصل إلى هدف معين وهو بذلك عملية تتخذ للوصول لهدف ما .. والذين يتعاملون مع القرار كخطوة واحدة لاشك يفقدون الصواب في قراراتهم المتخذة لأن اتخاذ القرار يحتاج إلى خطوة أولى وهي الدراسة ثم خطوات متتابعة للاختيار بين البدائل ثم الوسائل للوصول للقرار السليم.

ونحاول توضيح كل خطوة ووضع المحددات المطلوبة لها باختصار:

9. خطوات اتخاذ القرار:

9-1. الدراسة:

وتحتوي على ثلاث مراحل هامة:

1- تحديد المشكلة: بمعنى أن نتفهم حجم المشكلة ووصفها الدقيق ومدى تأثيرها ولماذا ظهرت وهل تم علاجها من قبل أم لا وكذلك وكان حدوثها ومن هو المؤثر الأول في حدوث المشكلة وكذلك الذين يستفيدون من حل المشكلة.

2- وضع البدائل: والمقصود بهذه الخطوة جمع مجموعة من البدائل لحل المشكلة بحيث تكون جميعها قابلة للتطبيق.

3- الاختيار: والمقصود بهذه الخطوة أن نحذف جميع البدائل غير المناسبة ونختار بديلاً واحداً قريباً (أو بديلين إن تعذر).

9-2. الاستشارة: والمقصود بهذه العملية هو اللجوء الغير قصد الإلمام بالموضوع

9-3. الإعداد: والمقصود بهذه الخطوة إدخال القرار حيز التنفيذ بعد دراسة المشكلة واختيار البدائل واستشارة المستشارين (عبد المقصود، 2011: 74-75).

10. الخطوات النفسواجتماعية لاتخاذ القرار:

هناك طريقة وضعها علماء النفس والاجتماع مكونة من خمسة مراحل توضح كيفية اتخاذ القرار بشكل مستقل وهي:

المرحلة الأولى: تحديد الهدف بوضوح، لأنه بذلك يوجه خطواتنا نحو اتخاذ القرار.

المرحلة الثانية: التفكير بأكبر عدد ممكن من الإمكانيات، فمنها يستخلص وينبثق القرار.

المرحلة الثالثة: فحص الحقائق مهم جدا، فعدم توفر المعلومات قد يقودنا إلى قرار غير صحيح.

المرحلة الرابعة: التفكير في الايجابيات والسلبيات للقرار الذي تم اتخاذه، فيجب فحص كل إمكانية وما يمكن ان ينتج عنها وقياس مدى كونها مناسبة أو غير مناسبة.

المرحلة الخامسة: مراجعة جميع المراحل مرة أخرى، والانتباه فيما إذا أضيفت معطيات جديدة أو حدث تغيير، ثم نقرر بعدئذ، وإذا لم يكن القرار مناسبا يمكن عمل فحص جديد (درويش، 2013: 135).

11. أنواع القرارات:

لأن هذا الموضوع في غالب الأحوال يتحدثون عنه في القرارات الإدارية في المؤسسات التجارية والمنشآت الصناعية، ونحن نتحدث هنا عن القرارات الشخصية في الحياة العامة على وجه الإطلاق.

11-1. القرارات الفردية:

هناك قرارات فردية وأخرى جماعية،قرار فردي يخصك وحدك،كما قلنا طالب يريد ان يحدد جامعة أو رجل يريد ان مختار للزواج امرأة، فهذا أمر محدود،لكن إذا كان القرار يخص جمعا من الناس أو يخص الأمة برمتها،كقرار الرئيس في مصلحة الأمة أو كحكم يتخذه القاضي بشأن متنازعين مختلفين، ان مثل هذا القرار يكون أكثر حساسية وأكثر أهمية، ولا بد له من مزيد من أخذ الأسباب الموصلة للقرارات، لان الأول قرار يخصك وحدك،فان وقع فيه خطأ فأنت الذي تتحمله وان كان به ضرر فدائرته مخصوصة به وحدك، أما ان يكون القرار الذي تتخذه يتضرر منه ألاف أو عامة الناس، أو أن تتخذ الحكم فيتضرر به أو النظام فيتضرر به كثير من الناس فهذا أمر يحتاج إلى مزيد من التروي.

11-2. القرارات المصيرية:

أيضا من جهة أخرى هناك قرارات عادية وأخرى مصيرية... قرار عادي تريد ان تهدي لأخ لك هدية، وهل يا ترى أهديه من قميص أم أهديه كتاب من الكتب ؟قضية عادية متكررة ليست خطيرة ولا كبيرة، لكن هناك قرار ربما يكون بالنسبة للفرد وأحيانا على مستوى الأمة مصيريا، هل تريد ان تدرس أو تعمل ؟ ربما يكون قرارا مصيريا بالنسبة لك هل تريد ان تبقى في هذه البلاد أو ترحل إلى بلاد أخرى ؟أمور لها أثار أكبر لذلك لا ينبغي أحيانا ان يزيد الإنسان من التفكير والبذل للجهد في قرار عادي يتكرر فيجمع جمعا من الناس ويستشيرهم... هل يختار هذا أو ذاك أيضا العكس فيأتي في قرار مصيري فيتخذه ويقرره وهو في جلسة لشرب الشاي دون ان ينتبه للخطورة التي تترتب على ذلك.

11-3. القرارات الدورية:

وهناك أيضا قرارات دورية وأخرى طارئة، ما معنى قرارات دورية ؟ أي تتكرر دائما، على سبيل المثال بالنسبة للطالب الاختبارات أمر يتكرر دائما، فيحتاج ان يقرر هل يبدأ بدراسة الكتاب أو بدراسة المذكرة أو يبدأ بدراسة المادة الأولى أو الثانية ؟ فالأمور الدورية مثلا الشركات أو المؤسسات توظيف موظفين لديها وأحيانا تفصل آخرين هذه الأمور الدورية المتكررة القرار فيها هو اتخاذ النظام الأمثل، بحيث لا تحتاج في كل مرة إلى أن نعيد القرار ندرس القضية مرة واحدة نضع شروط لتعيين الموظفين نضع نماذج نحتاج إليها وينتهي الأمر أما في كل مرة نعاود التفكير، كلا ! قرار دوري يأخذ دائما أما الشيء الطارئ الذي يحتاج إلى بعض ذلك الأمر إذاً فهمنا هذه الصورة العامة في القرارات وبأسلوب مبسط ويلامس واقع حياتنا (شرف، 2010: 128-144).

12. حيثيات اتخاذ القرار:

✓ اتخاذ القرار لا يكتسب بالتعليم وإنما أكثر بالممارسة والتجربة: لن تكون صاحب قرارات صائبة بمجرد أن تقرأ كتابا، أو بمجرد أن تستمع لمحاضرة، ولكنها التجربة تنضجك شيئا فشيئا، ولكنها الخبرة تكتسب مع الأيام ... ويمتلكها الإنسان بالممارسة بشكل تدريجي ومن هنا يتميز كبار السن وأصحاب التجربة بالحنكة وصواب الرأي ودقة الاختيار أكثر من غيرهم، فالشاب الناشئ كثير ما لا توجد لديه الأسباب والملكات لاتخاذ القرار الصحيح، هنا يحتاج إلى المشورة أو المعونة أو النصيحة (طلحه وعديله، 2007: 152).

✓ اتخاذ القرار أفضل من عدم اتخاذه وان كان في القرار أخطاء خاصة في الأمور التي لا بد منها من اتخاذ قرار، لان عدم اتخاذ القرار يصيب الإنسان بالعجز والشلل في مواجهة الأحداث وحل المشكلات.

بعض الناس دائما لا يبت في الأمور ولا يتخذ قرار بل يبقيها معلقة فتجده حينئذ شخص غير منجز، ولا متخذ قرار، دائما يدور في حلقة مفرغة، يمرّ الوقت دون أن ينجز شيئا، لأنه لم يختر بعد، هل يدخل في كلية الطب أم يدرس في كلية الهندسة ؟يمر العام والعامين وهو على غير استقرار فلا ينجز، والذي يتردد كثيرا فيدرس فصلا في الطب والثاني يختاره في الهندسة ثم يقول ليس ذلك اختيارا صائبا فيمضي للعلوم، ثم يرى أنها لا تناسبه فتمر السنوات يتخرج الطلاب وهو – كما يقولون – يتخرج بأقدمية يكون معها قد استحق أن يأخذ عدة شهادات بدل شهادة واحدة (طلحه وعديله، 2007: 154).

أيضا تضيع الفرص وتمرّ، فان لم تتخذ القرار وتغتنم الفرصة لان الفرص لا تتكرر، وهذه مسألة أيضا مهمة، البديل لاتخاذ القرار هو لا شيء واتخاذ القرار يكسبك جرأة ويعطيك الشجاعة، وأيضا يتيح لك الفرصة للتقويم بعد الخطأ فلا تكن أبدا مترددا في اتخاذ القرارات.

13. أهم النقاط الواجب تجنبها عند اتخاذ القرار:

13-1. لا للمجاملات في اتخاذ القرار:

إذا أتاك من يستشيرك على سبيل المثال وترى أنه لا يصلح لهذا لكنك تجامله وتقول له: توكل على بركة الله تكون غششته ولم تنصح له وتكون قد هيأت له سببا أو أمرا يتضرر به وتقع به عليه مشكلة دون أن يكون لذلك فائدة، دعه يعرف الحق أو حتى كن صريحا مع نفسك شلا تجامله يأتيك اللوم عندما تقول لا في البداية لكنه يأتيك مضاعف عندما تقول لا في النهاية وهذا أحيانا يحصل في جوانب كثيرة فبعض الناس يتأثر بمن حوله فيقول: ماذا سيقول الناس عني الآن ؟ينتظرون مني قرار حاسما ! أو يريد مثلا جاءه رجلا مناسبا لابنته وصالحا تقي ماذا يقول ؟ قل: أريد أن أوافق لكن البنت أختها قد تزوجت كذا، والوسط الاجتماعي يقول كذا وكذا، فيترك الرأي السديد والقرار الصائب مجاملة للآخرين دونما وجود ضرر حقيقي أو مخالفة حقيقية.

13-2. لا للعواطف:

لأن العواطف عواصف، وهذا نراه كثيرا بين الآباء والأبناء، كم تغلب العاطفة على الآباء والأمهات فيتخذون لأبنائهم قرارات أو يساعدونهم على مسارات في عين الضرر عليهم، وأيضا كم تكون العاطفة سببا في اتخاذ موقف لا يتفق مع المبدأ أو يخالف العهد والميثاق أو يخالف ما ينبغي ان يكون عليه الإنسان.

13-3. لا للتردد والتراجع:

كثيرا ما يتردد الناس ولا يعزمون أمرا ولا يتخذون قراراً، ولا ينشئون عملاً/ ولا يبدون ممارسة، فتضيع الأوقات دونما شيء، وأيضا التراجع يبدأ ثم يرجع ويأخذ ثانية ثم يتقاعس هذا أيضا مبدد للجهد ومضيع للوقت ومؤثر في النفس (درويش، 2013: 222-226).

14. العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار:

14-1. القيم والمعتقدات: للقيم والمعتقدات تأثير كبير في اتخاذ القرار ودون ذلك يتعارض مع حقائق وطبيعة النفس البشرية وتفاعلها في الحياة.

14-2. المؤثرات الشخصية: لكل فرد شخصيته التي ترتبط بالأفكار والمعتقدات التي يحملها والتي تؤثر على القرار الذي سيتخذه، وبالتالي يكون القرار متطابقا مع تلك الأفكار والتوجهات الشخصية للفرد.

14-3. الميول والطموحات: لطموحات الفرد وميوله دور مهم في اتخاذ القرار لذلك يتخذ الفرد القرار النابع من ميوله وطموحاته دون النظر إلى النتائج المادية أو الحسابات الموضوعية المترتبة على ذلك.

14-4. العوامل النفسية:

تؤثر العوامل النفسية على اتخاذ القرار وصوابيته، فإزالة التوتر النفسي والاضطراب والحيرة والتردد لها تأثير كبير في إنجاز العمل وتحقيق الأهداف والطموحات والآمال التي يسعى إليها الفرد.

ولا شك أن واقع الرياضة في المؤسسات والهيئات المختلفة هو الذي يدفعنا لإيجاد العلاقة بين اتخاذ القرار وعلاقته بالمعلوماتية (سعد وآخرون، 2011: 15)، وذلك للأسباب التالية:

1) في مجتمع ثقافته الرياضية في حالة تدنى ينظر فيه إلى كليات التربية الرياضية على أنها كليات المؤخرة وأن الطلاب الحاصلين على نسب من الدرجات المنخفضة هم الذين يلتحقون بهذه الكليات رغم وجود الاختبارات المشروطة لدخول هذه الكليات على عكس المجتمعات المتحضرة فأنها ينظر إلى كليات التربية الرياضية على أنها كليات القمة وان الطلاب الملتحقين بها هم طلاب أبطال في أنشطة رياضية مختلفة بالإضافة إلى نسب النجاح العالية في امتحانات المدارس الثانوية المؤهلة لدخول الكليات.

2) تمثل تكنولوجيا المعلومات إحدى الوسائل الهامة التي تساعد في عملية صقل وإعداد المعلمين في الجوانب المختلفة (أكاديميا – ثقافيا – مهنيا – ذاتيا).

3) إن انخفاض أداء الطلاب المعلمين والمعلمين إنما يعزى إلى استخدام الأساليب والوسائل التقليدية في العملية التدريسية داخل الكليات حتى الآن.

4) إن الطلاب المعلمين أو المعلمين سيواجهون تلاميذ في المدارس هم من نتاج مجتمعات متباينة في الثقافة والأفكار والبيئة الاجتماعية، ومن هذه المجتمعات تلاميذ يحملون داخلهم تفوق رياضي وتفوق علمي تكنولوجي.

5) الأحداث المتغيرة في مجتمعنا الأم والتي تزداد حدة يوما بعد الآخر، تفرض علينا أن ننظر إلى التشكيل التربوي لهؤلاء الطلاب مع إدخال وسائل التقنيات التعليمية الحديثة في تهيئة وإعداد الطلاب المعلمين.

6) علينا أن نؤكد العلاقة بين إعداد المعلمين ذاتيا وتكنولوجيا المعلومات والتي تمثل في غايتها صعوبات في الحلول والاستراتيجيات ووسائل تنفيذها.

7) أن تكنولوجيا المعلومات تتطور بسرعة فائقة في جميع المجالات العلمية الأخرى لدرجة انه يصعب علينا التنبؤ بما هو قادم في المستقبل القريب.

8) إن التقنيات التربوية للمعلوماتية مازالت في مراحلها الأولى وكثيرا من تطبيقاتها في مجال تدريس التربية الرياضية مازالت في بدايات البحث والتجريب (سعد وآخرون، 2011: 17-25).

❖ في منتصف القرن العشرون ظهر الكمبيوتر وأشاد الجميع من الناس بهذا الجهاز وإيجابياته وبصفته الأداة المثلي للتعليم أما الرأي المعارض فكان يرى أن في استخدام الكمبيوتر تهديدا حقيقيا لضمور القدرات الذهنية للمخ البشرى، وفقد الإنسان لمهارات العمليات الحسابية لاعتماده على هذه الآلة في القيام بذلك.

❖ أما في ما يختص باكتشاف شبكة المعلومات (الانترنت) فقد أشاد الكثير من الناس على خاصيتها في التعامل المعرفي عبر أرجاء الكون كله وأنها سوف تخرج مكنون المعرفة بحيث يتناقلها الناس عبر الشبكة بجميع اللغات، كما أنها سوف تتيح المعلومات للجميع في كل وقت وفى أي مكان، أما الرأي المعارض فيرى أن العقل مهدد نتيجة حمل المعلومات الزائد بالإضافة إلى انعزالية الفرد بانغلاقه في عالم الرموز التي يتملئ بها الفضاء (عزيز: 43-44).

خاتمة:

قد أصبحت الإدارة عملية هامة في المجتمعات الحديثة، بل إن أهميتها تزداد باستمرار بزيادة مجال النشاطات البشرية واتساعه من ناحية، واتجاهه نحو مزيد من التخصص، والتنوع من ناحية أخرى. وقد أحدثت التطورات التكنولوجية، وما زالت تحدث، تغييرات كثيرة في الإدارة وأنماطها، وأصبح على القائمين بأعمال الإدارة مواجهة تحديات التنظيم البشري، والعلاقات الإنسانية وتعقيداتها باستمرار. بالإضافة إلى أن الإدارة تصنف ضمن العلوم الإنسانية وليس العلوم الطبيعية، فهي تتعامل معه كعضو في جماعة عمل يخضع لضغوطها ويتأثر بها، وهي تدرس الشخصية الإنسانية وسلوكياتها التي تتصف بحركتها المستمرة، وعدم ثباتها، ويؤكد عابدين (2013) أن ذلك أدى إلى اختلاف تفسير الشخصية الإنسانية، وسلوكها، وتنظيمها، وواقعيتها من مفكر لآخر (سعد وآخرون، 2011: 114).

وفي الواقع، تختلف ممارسات القائمين على إدارات المؤسسات، وتصرفاتهم وفقاً لعوامل متنوعة، منها ما يتعلق بذات المدير، وشخصيته، وإدراكاته، وفلسفته، وإعداده، أو بالنظام الإداري، أو بالإمكانيات المادية،

والبيئية المتوفرة وغير ذلك. وقد تتصف ممارسات إدارات المؤسسات، وتصرفاتها بالسلطة والسيطرة المطلقة، أو تميل إلى التعاون والمشاركة في الرأي والعمل، أو قد يغلب عليها الإحجام عن التصدي للمشكلات، وعن التوجيه، والمتابعة وتنأى بنفسها عن الأخذ بزمام الأمر والمبادرة المبدعة، وهذا التنوع في الممارسات، والتصرفات لدى إدارات المؤسسات من حيث التعامل مع العاملين شخصياً، ومهنياً، وتطبيق النظام، وتنفيذ السياسات والإجراءات والوسائل الإدارية المتبعة يضفي على كل إدارة نمطاً معيناً يمكن وصفها به.

فالإدارة جهود ونشاطات منسقة، يقوم بها فريق في المؤسسة. وتعتبر القيادة الإدارية من أهم عناصرها، وأشخاصها، بل إنها تعتبر الركيزة الأولى في العملية الإدارية وضرورة أساسية في نجاح المؤسسة سواء كانت صغيرة أم كبيرة، وذلك لما للقائد الإداري من تأثيرات على مجريات الأمور في أية مؤسسة. لذا فقد اتجه التركيز والاهتمام نحو القيادة المؤسسية كأساس للتطوير، والتقدم الثابت الجذور، وذلك بسبب الدور المهم الذي يلعبه القائد في حياة المؤسسة، واستمراريتها، وفاعليتها ونجاحها. وقد بيّن هواري (1964) أن نجاح الإدارة، وفعاليتها يؤثر على سلوك الآخرين تنظيمياً، وإنتاجياً، حيث أن التأثير لا يكون بدرجة واحدة لدى كل المديرين، وإنما تكون الفعالية على درجات متفاوتة

إن القيادة هي القرار – كما سبق أن أوضحنا – وبالحق فإننا اليوم نمر بحالة نحتاج فيها إلى نوعية من القرارات الجريئة الناجحة.

على الرغم من أنه يمكن اكتساب الكثير من المهارات عن طريق التعلم إلا أنه ليس من السهل تعلم القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة، وأن الإنسان ملزم بالاجتهاد من الناحية الشرعية والتحرك واتخاذ القرار ولو ترتب على ذلك بعض الأخطاء، فعدم اتخاذ القرار هو أسو الأخطاء كلها.

إن المرء مكلف بالاجتهاد بكل ما يمتلك للتوصل إلى القرار السليم، وإذا لم يكن بين البدائل المطروحة حل مناسب قاطع فالواجب اختيار أقلها ضرراً وإذا ما تبين بعد ذلك خطا في القرار كان الأجر مرة واحدة وفي حال الصواب كان للمجتهد أجران.

ان اتخاذ القرار هو عملية متحركة وعلى المرء أن يراقب ويتابع نتائج قراراته ليعدلها عند الحاجة وبالكيفية المطلوبة.

كما أن عملية اتخاذ القرار تنبثق من جمع المعلومات وتحليلها ومعالجتها بطريقة علمية، الأمر الذي يؤدي إلى تحديد البدائل الممكنة للحل،كما أن اتخاذ أحد البدائل يتطلب غالبا أخذ الحس البشري في الحسابات عند تفحص أفضلية ما يترتب على بديل ما من نتائج،فاتخاذ القرار الناجح يعتمد على التقدير السليم كما يعتمد على المعلومات الموثوقة. ومن الجدير بالذكر أن المعلم عندما يقوم بتصميم العملية التعليمية يندمج تلقائيا بعمليات تحليل التعليم وتنظيمه في حين يخطط فقط لعمليات تطبيق التعليم وإدارته وتقويمه ولا ينخرط فيها إلا عندما يباشر عملية التعليم.

المراجع:

1. المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم عبد المقصود (2011)، التنظيم والإدارة في التربية البدنية والرياضية، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب فرع الإسكندرية.
2. أحمد التيجاني بلعروسي، جيلالي لكحل (2010)، قانون الرياضة في ظل الاحتراف في الجزائر، ط1، بوزريعة، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع،.
3. حسام الدين طلحه وعيسي مطر عديله (2007)، مقدمة في الإدارة الرياضية، القاهرة، مصر، مركز الكتاب للنشر.
4. خليل ملوخية شكرية (2008)، الإدارة في المجال الرياضي، القاهرة، الفنية للطباعة والنشر.
5. عبد الحميد شرف (2010)، الإدارة في التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، مصر، مركز الكتاب للنشر.
6. عزيز يونس (بدون سنة)، نظم المعلومات الحديثة، منشورات جامعة قاريونس.
7. كمال الدين عبد الرحمان درويش، السعداني خليل السعداني (2008)، الاحتراف في كرة القدم (المفهوم-الواقع-المقترح)، ط1، القاهرة، مصر، مركز الكتاب للنشر،.
8. كمال درويش، محمد الحماحمي، سهير المهندس (2013)، الإدارة الرياضية (الأسس والتطبيقات)، القاهرة، مصر، مركز الكتاب للطباعة والنشر.
9. محمد سعد وآخرون (2013)، تكنولوجيا التعليم وأساليها في التربية الرياضية، القاهرة، مصر، مركز الكتاب للنشر.

2. المجلات والدوريات:

- بورزامة رابح: ((الرقابة الادارية على الأندية الرياضية ودورها في تطوير رياضة المستوى العالي في ظل الاحتراف الرياضي وتحديات العولمة))، مجلة علمية محكمة تصدر عن مخبر علوم وتقنيات النشاط البدني والرياضي، جامعة الجزائر 3، العدد 05، جانفي 2013.

3. القوانين:

- القانون 04-10 المؤرخ في 27 جمادي الثانية عام 1425 الموافق لـ 14 غشت سنة 2004، يتعلق بالتربية البدنية والرياضية.
- القانون 13-05 المؤرخ في 14 رمضان عام 1434 الموافق لـ 23 يوليو سنة 2013، الذي يتعلق بتنظيم الأنشطة البدنية والرياضية وتطويرها.

4. المراجع باللغة الأجنبية:

- *Le Robert(1970), Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris.*

صعوبات توظيف المعامل الافتراضية في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة طولكرم

د. محمود أحمد الشمالي: كلية التربية وإعداد المعلمين -جامعة النجاح الوطنية
أ.محمد فخري هرشه: مديرية التربية والتعليم- طولكرم

الملخص:

هدف البحث التعرف على صعوبات توظيف المعامل الافتراضية في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة طولكرم- فلسطين، ولتحقيق أهداف البحث أستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، كما أستخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات، تم تطبيق البحث على عينه عشوائية مكونه من (113) معلماً، وتم جمع البيانات وتحليلها إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث تم استخدام: المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والنسب المئوية، تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA)، معامل الثبات كرونباخ ألفا، وأشارت النتائج إلى وجود صعوبات في توظيف المعامل الافتراضية في المجالات المختلفة .

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان : تقليل أعداد الطلبة في الغرف الصفيه وتخصيص مقر ثابت للمعامل الافتراضية يحتوي على عدد كاف من أجهزة الحاسوب، زيادة تدريب المعلمين على توظيف التعليم الافتراضي، توفير نسخ متعددة لبرمجيات المعامل الافتراضية في المدرسة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات، تعليم العلوم، المعامل الافتراضية

Abstract:

The research aimed to identify the difficulties of employing the virtual laboratories in the teaching of science for the upper secondary stage from view of the science teachers in Tulkarm governorate. To achieve the research objectives, the researchers used the descriptive method. The questionnaire was used as a tool to collect the data needed to answer the research questions. Sample consisted of (113) teachers of science. The data were collected and analyzed statistically with using the Statistical Package for Social Science (SPSS). Were used: arithmetical averages, standard deviation and percentages, one way ANOVA analysis, And the results of the research indicate that the difficulties of employing virtual laboratories were in deferent fields. the researchers made a number of recommendations, the most important of which are: reducing the number of students in the classroom and allocating a fixed base for virtual laboratories that contains sufficient computers, increasing training of teachers to employ virtual education, and providing multiple copies of virtual lab programs in the school.

Key words: Difficulties, science, virtual laboratories

المقدمة

يشهد العصر الحديث ثورة علمية ومعرفية وتكنولوجية هائلة، حيث يتوالى تراكم الاكتشافات والنظريات، وتطبيقاتها التكنولوجية بصورة لم تشهدها البشرية من قبل، وفي عصر المعرفة هذا الذي يحمل في طياته تغيرات عديدة في جميع مناحي الحياة، ونتيجة لهذه التغيرات كان من الضروري الاستجابة لها من خلال تطوير مؤسسات المجتمع كافة، والمؤسسات التربوية خاصة، ويتزايد اهتمام التربويين والقائمين على التعليم في العصر الحالي بالمتغيرات الحديثة في تقنية الحاسوب والوسائل المعينة على نقل المعرفة وتداولها، ففاعلية هذه التقنية أصبح أمراً مؤكداً لا يمكن إغفاله، وفهم المتغيرات الحديثة للاتصال وتقنياته يساعد في توفير الظروف البيئية المناسبة للعملية التعليمية التي يتم توظيف تقنيات الاتصال فيها بما يتناسب والظروف البيئية المحيطة بالمتعلم خارج نطاق قاعة الدرس، مما يزيد القدرة على رفع معدل التحصيل بعيداً عن التلقي وسرد المعلومات، فيتحول دور الطالب من مستقبلٍ للمعلومات إلى متفاعل مع البيئة التعليمية من خلال التقنية مستغلاً في ذلك كل إمكانياتها المتاحة.

وتعد مواد العلوم أكثر المواد الدراسية ارتباطاً بالتقنيات التكنولوجية، سواء كان ارتباطاً معرفياً من خلال دمج التقنية في نمو الطالب العلمي المتكامل الذي يسعى إلى أن يكون تعليماً ذا معنى، والعديد من التربويين يؤكدون على أهمية دمج تقنية المعلومات والتكنولوجيا في تدريس العلوم. (حافظ وأمين،2012) ومن هنا تم تأسيس تعلم متكامل معتمد على هذه التقنية وهو ما يسمى بالتعليم الإلكتروني، فظهرت أشكال مختلفة من التعلم مثل: التعلم بمساعدة الحاسوب، والنظم الخبيرة، وما الصفوف الافتراضية، والمكتبات الافتراضية، والمختبرات الافتراضية، والطالب الافتراضي والمعلم الافتراضي وكلها موجودة افتراضياً وبنظام حاسوبي إلكتروني، تجعل من المتعلم يشعر أنه يعيش في عالم الواقع، ويشعر وكأنه في واقع فعلي مع أنه مجرد محاكاة للواقع، وهي محاكاة شبه كاملة (إبراهيم،2010).

أن تطور التكنولوجيا أسهم في تطور مجال الاتصالات الرقمية، والتقدم الهائل في تكنولوجيا المعلومات وانتشار الشبكة العنكبوتية وشبكات الحاسوب، والتوسع في استخدام وتطوير برمجيات الوسائط المتعددة وبرامج المحاكاة، وإمكانية إنشاء ما يسمى بمَعَامِل افتراضية والتوسع في إعداد برمجياتها (الراضي، 2008) .

فالمختبر في تدريس العلوم يربط بين الجانبين النظري والعملي، وتكمن ضرورة الربط في إكساب الطالب المعرفة، فقيام الطالب بالتجريب وعمل تجربة ما سوف يمكّن الطالب من الاستنتاج، وينمي مهارة الاستنتاج لديه، وبالتالي يتحول دور الطالب إلى دور إيجابي قائم على الاستنتاج وتدوين النتائج والمشاهدات، ويعد المختبر وسيلة لإثارة التفكير لدى الطلاب وتحفيزهم لاكتشاف الحلول من جهة، ولحل المشكلات الجديدة من جهة أخرى، فيعتبر دافعا نحو الإبداع والابتكار مما يجعل العملية التربوية مستمرة ومشوّقة (الزهراني، 2009).

إن النظرة الحديثة للمختبر تركز على أنه العملية التي بها يتم التوصل الى الاستنتاجات وليس المكان والزمان الذي تجرى فيه النشاطات العلمية، لذلك لا نعتبر أن المختبر فقط هو المختبر المدرسي، فيمكن للطالب

عمل مختبره الخاص على حاسوبه في المنزل، وذلك كمعمل افتراضي (الزهراني ,2009) فالمعامل الافتراضية تمثل أحد التقنيات الحديثة التي تربط بين التعلم الإلكتروني والتعلم الافتراضي، وتهدف إلى وجود بيئة تعليمية تفاعلية بين المعلم والطلاب وبين الطلاب والتكنولوجيا (القحطاني، 2010).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

مع ازدياد التطور العلمي، والاهتمام بتطوير العملية التعليمية، ودخول التكنولوجيا إلى العملية التعليمية ووجود الفوارق الكبيرة بين الأدوات المخبرية خاصة في تعليم العلوم، كان لزاماً توفير بدائل مقنعة للطلبة قادرة على تحسين التعليم وتوفير الوقت والجهد والمال وخصوصاً في ظل الظروف الاقتصادية السيئة التي يعاني منها الفلسطينيون، والتضييق الأمني من قوات الاحتلال المتمثل في منع استيراد المواد الكيميائية الخاصة بالعلم المخبري، وكذلك السعي الى تحقيق تعلم متمحور حول المتعلم بجودة وجدوى عالية، وهذا ما دعى الباحثتان الى البحث في موضوع المعامل الافتراضية، وبالتالي فقد جاءت هذه الدراسة لمعرفة الصعوبات التي يواجهها المعلمون في استخدام المعامل الافتراضية في تدريس طلبة المرحلة الأساسية، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: **ما أهم صعوبات توظيف المعامل الإفتراضيه في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة طولكرم؟**

و ينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية :

1- ما صعوبات توظيف المعامل الافتراضية المتعلقة بالبيئة المدرسية في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة طولكرم؟

2- ما صعوبات توظيف المعامل الافتراضية المتعلقة بالمعلمين في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة طولكرم؟

3- ما صعوبات توظيف المعامل الافتراضية المتعلقة بالطلبة في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة طولكرم؟

4- ما صعوبات توظيف المعامل الافتراضية المتعلقة بالموضوعات الدراسية في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة طولكرم؟

5- ما صعوبات توظيف المعامل الافتراضية المتعلقة ببرمجيات المعامل الافتراضية في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة طولكرم؟

هدف البحث: يهدف البحث إلى التعرف على صعوبات توظيف المعامل الافتراضيه في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة طولكرم في فلسطين المتعلقة بالمتغيرات الآتية :

(البيئة المدرسية، والمعلمين، والطلبة، والموضوعات الدراسية، والبرمجيات المتعلقة بالمعامل الافتراضية).

أهمية الدراسة: اكتسبت هذه الدراسة أهميتها من النتائج التي تمّ الوصول إليها والتي قد تفيد فيما يأتي:

الأهميّة النظرية : تكمن أهميتها من الجانب النظري في أنّها قد تغني الأدب التربوي فيما يتعلق بمنحى التعليم الإفتراضي كطريقة تدريس إفتراضية وصعوباتها المتعلقة (البيئة المدرسية، والمعلمين، والطلبة، والموضوعات الدراسية، والبرمجيات المتعلقة بالمعامل الافتراضية)في تدريس العلوم وما توفره هذه الدراسة من أداة للكشف عن صعوبات التعليم الافتراضي .

الأهمية العملية: أمّا في الجانب العملي التطبيقي قد تفيد المتخصصين وواضعي منهاج العلوم والمعلمين في التركيز على استخدام المنحى الافتراضي في تدريس العلوم والتخطيط الجيد وتفادي الصعوبات التي قد تقف في وجه التعليم الافتراضي.

حدود الدراسة:

1- حدود زمانية: الفصل الثاني 2017-2018.

2- حدود مكانية: محافظة طولكرم في فلسطين.

3- حدود بشرية: معلمو العلوم في محافظة طولكرم.

مصطلحات الدراسة:

المعامل الافتراضية: تعرّف بأنها بيئات تعليم وتعلم إلكترونية افتراضية يتم خلالها محاكاة مختبرات ومعامل العلوم الحقيقية، وذلك بتطبيق التجارب العملية بشكل افتراضي يحاكي التطبيق الحقيقي، وتكون متاحة للاستخدام من خلال الأقراص المدمجة، أو من خلال موقع على شبكة الإنترنت (السيالي، 2014).

الإطار النظري، والدراسات السابقة:

الإطار النظري: النظرية البنائية: تشير الأدبيات التربوية إلى أنها قد نشأت في مهدها كنظرية في المعرفة تسعى لتوضيح كيفية نمو المعارف البشرية، إلا أنها أصبحت بعد ذلك نظرية في التعلم تفسر كيفية تعلم الفرد، وتشرح كيفية اكتسابه للمعاني من خلال معرفة ما يجري داخل عقل المتعلم مثل معرفته السابقة، والمعتقدات السابقة غير الصحيحة، ودافعيته للتعلم، وانتباهه وأنماط تفكيره، وتعرف النظرية البنائية بأنها: رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة (الدليمي، 2014).

البنائية كنظرية تؤكد على أن الفرد يبني معرفته بنفسه (المعرفة بناء شخصي) ومن أنصار هذا التعريف سيجل، وستيفن لبرمان، ويتفقان على أن البنائية تشير إلى عملية بناء عقلي (عبد المولا، 2014).

أسس النظرية البنائية:

يبني المتعلم معنى ذاتي من خلال جهازه المعرفي: لأن المعرفة تكون متأصلة في عقل المتعلم، ولا تنتقل إليه من المعلم، أو من الطبيعة، فالمعنى يتشكل داخل عقل المتعلم نتيجة تفاعل حواسه مع العالم الخارجي، ولا يمكن أن يتشكل هذا المعنى، أو هذا الفهم عنده بسرد المعلومات له.

الخبرة هي المحدد الأساسي لمعرفة الفرد: أي أنّ معرفة الفرد دالة لخبرته وهذا يعني أنّ المعرفة ذات علاقة لخبرة المتعلم، وممارسته، ونشاطه في التعامل مع معطيات العالم المحيط به. يرى البنائيون أنّ أغراض التعلم تنبع من واقع حياة المتعلم، واهتماماته، واحتياجاته.

تؤكد البنائية على أنّ المتعلمين يختلفون في درجة فهمهم للمعنى الواحد تبعا للتراكيب المعرفية، أو المنظومات المعرفية الخاصة لكل منهم أي أنه يوجد فروق فردية (الدليمي، 2014).

خصائص بيئة التعلم البنائي:

إنّ التحول من النظرية السلوكية إلى النظرية المعرفية إلى النظرية البنائية التي تؤكد بناء الطالب (المتعلم) لمعرفته بنفسه، وتوظيفها مما يجعل تعلمهم ذا معنى أدى إلى تبني البنائية في التعلم، وبمعنى آخر التحول من التركيز على محورية المعلم إلى محورية الطالب المتعلم .

وهذا كله يتطلب التحول من بيئة التعلم التقليدية إلى بيئة التعلم البنائية، بيئة تقبل استقلالية وذاتية الطالب وتشجعها، وبيئة يطرح فيها المعلم أسئلة مفتوحة النهاية، وبيئة تشجع مستويات التفكير العالي وبيئة ينشغل فيها الطلاب في الحوار والمناقشات، وبيئة تشجع الطلاب للانخراط والانهماك في الخبرات التي تتحدى الفرضيات من جهة، وبيئة يستخدم بها الطلاب البيانات الخام من المصادر الأولية (زيتون، 2007).

البنائية وطرق التدريس:

تعد النظرية البنائية من أهم الاتجاهات التربوية الحديثة التي تلقى اهتماماً واسعاً ومتزايداً في الفكر التربوي، والتدريس المعاصر. ومن أبرز نتائج هذه النظرية ما يأتي: لنظرية البنائية ترى أن البنى المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغير بشكل كبير، ولذلك اهتم المنحى البنائي في التدريس في المفاهيم الخاطئة، وضرورة تعديلها، وتصحيحها قبل أثناء عملية التعلم. النظرية البنائية تنظر إلى التعلم على أنّه عملية بناء مستمرة، ونشطة، وغرضية.

النظرية البنائية ترى أنّ المعرفة تبنى بنشاط المتعلمين أنفسهم من خلال تكامل المعلومات والخبرات الجديدة مع فهم السابق للمعلومات السابقة، ويصبح التعلم ذا معنى بالنسبة للمتعلم (الشبول وعليان، 2014).

استخدام الحاسوب في تعلم العلوم:

يعد الحاسوب من أهم الوسائل التكنولوجية الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم، فهو يجمع بين مزايا كثير من التقنيات التعليمية، إذ يوفر الحركة، والصور، والموسيقا، والألوان، والتفاعل مع المتعلم. ويشجع الحاسوب الطلاب على اكتساب مهارات التفكير، حيث يوفر لهم بيئة مرنة إذ يستطيع التلاميذ أن يختاروا الإجابة التي يتوقعون أنها صحيحة بحريه، وأن يجربوا الأفكار الجديدة دون خوف من تأنيب على ارتكاب أي خطأ (الشبول وعليان، 2014).

التعلم الإلكتروني:

:شكل من أشكال التعلم والتعليم الذي يركز على الحاسوب كوسيلة لنقل المعلومات , وتتمثل الفكرة في إعداد برامج يمكن أن تساعد المستخدم في الحصول على المعرفة من خلال تقديم الحقائق الضرورية حول مشكلة محددة. كما يمكن تعريفه بأنه: أي تعلم يستخدم الشبكة المحلية LAN أو الواسعة WAN أو الإنترنت من أجل التفاعل، أو تقديم وتسهيل التعلم (الحيلة ومرعي،2011).

أنواع التعلم الإلكتروني:

1-التعلم المتزامن: هو تحقيق التدريب، والتعليم بشكل إلكتروني باعتماد تقنيات الويب والإنترنت من خلال توفير التدريب والتعليم في توقيت مناسب لجميع الطلبة، على الرغم من البعد الجغرافي الكبير الذي قد يفصلهم في وجود محاضر يقوم بالتفاعل مع طلبته عبر تقديم محاضرات، ودروس إلكترونية باستخدام الوسائط المتعددة (محمود،2012)

2-التعلم غير المتزامن : هو التعليم غير المباشر الذي لا يفترض وجود متعلمين في نفس الوقت أو في نفس المكان، وتتم عملية التعلم عبر تقنيات التعليم الإلكتروني (عالم،2014).

أهداف التعليم الإلكتروني:

-إدخال تقنية المعلومات كوسيلة لتعزيز مقدرة الطالب على التعلم إلى أقصى حدود طاقاته، وبذلك يجتاز التعليم والتعلم الطريقة التقليدية.

-تطوير شخصية الفرد روحاً، وعقلاً، وجسداً، ووجداناً، وتنمية ميوله، ومواهبه، والارتقاء بقدراته، ومهارته.

-توفير بيئة تعليمية مرنة، وإعداد هيئة تعليمية مؤهلة، وماهرة في استخدام استراتيجيات وأساليب تدريسية حديثة. (الملاح،2010)

مميزات التعليم الإلكتروني: يمتاز التعليم الإلكتروني بمزايا عدة جعلت له في قلوب التربوين مكانه هامة، وحلاً يتسابقون إليه لتحسين وإثراء مستوى التعليم، ومن هذه المميزات :

1-تغير دور المعلم من الملقي والمصدر الوحيد للمعلومات إلى دور الموجه، وسهولة الوصول إليه حتى خارج أوقات العمل الرسمية.

2-سرعة تطوير وتغيير المناهج والبرامج على الشبكة العالمية للمعلومات، بما يواكب خطط المؤسسات التعليمية، ومتطلبات العصر دون تكاليف إضافية باهظة.

3-تعدد مصادر المعرفة نتيجة الاتصال بالمواقع المختلفة على الشبكة العنكبوتية.

4-التقييم الفوري والسريع، والتعرف على النتائج، وتصحيح الأخطاء بشكل سريع (القحطاني،2010)

دور المعلم، والمتعلم في التعلم الإلكتروني:

دور المعلم : يتمثل دور المعلم في التعلم الإلكتروني بما يلي:

تخطيط العملية التعليمية، وتصميمها، وإعدادها، وإتاحة الفرصة للطالب بالمشاركة في العملية التعليمية، والاعتماد على الذات، والتعرف على الوسائل الإلكترونية، وكيفية استخدامها، ودمج الطالب بنشاطات تربوية منهجية، وغير منهجية.

دور المتعلم في التعلم الإلكتروني:

يتمثل في التعلم الذاتي، تبادل الخبرات مع طلاب آخرين، متابعة واجباته وحلها، تنفيذ مشروعات وأبحاث تخدم المواد الدراسية، استخدام الإنترنت والبحث عن المعلومات، المشاركة في الحوار والنقاش من خلال غرف المحادثة والبريد الإلكتروني، التفاعل مع المعلومات سمعياً، وبصرياً (الشبول وعليان، 2014)

كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي العلوم:

أصبح إعداد المعلم للتكنولوجيا التعليمية مطلباً علمياً ومهنياً لكل معلم، وغدا استخدام الأساليب والأجهزة والأنظمة العلمية في تصميم الدروس وتنفيذها وتقويمها ضرورة حتمية للمعلم حتى تصبح مهنة التعليم هندسة تعليمية تطبق فيها الأساليب العلمية في التحكم بالمشروعات التعليمية (الشناق، 2009)

التعليم الافتراضي:

مفهوم التعليم الافتراضي:

التعليم الافتراضي: هو التعليم الإلكتروني الذي يعتمد على تقنيات المعلومات، والاتصالات الحديثة LCT ولا سيما الشبكة الدولية للمعلومات Internet وتتم العلمية التعليمية فيه عن بعد، ويبتعد كلياً عن الأساليب التقليدية وهو فعلي، وحقيقي، يتميز بانعدام المظاهر المادية للتعليم التقليدي من حرم جامعي، وبنايات، وما إلى ذلك لاعتماده النظم الرقمية (الكريطي، 2014).

أهداف التعلم الافتراضي:

1-اكتساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي التي تتيح له القدرة على طرح الأسئلة، ومناقشة القضايا ليتمكن من مسايرة التغير الدائم للمعارف والمعلومات، وهذا بدوره يؤدي إلى ما يسمى باستقلالية التعلم لديه.

2-نقل المتعلم من حيز تلقي المعلومات نظرياً إلى حيز التطبيق العملي.

3-توفير مادة تعليمية متميزة للمتعلم تجعله يتجاوز هوة الرهبة في استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة بين المعلم، والمتعلم.

4-تشكيل سلوكات، واتجاهات إيجابية للمتعلم تمكنه من إدراكها واستنباطها من مصادر متعددة (أبو زينه، 2011)

مفهوم المعامل الافتراضية:

تعددت مفاهيم المعامل الافتراضية، ومنها: هي التي تهدف إلى تقديم التجارب المعملية بصورة أقرب إلى الواقع، وتعرض البرامج في صورة ثنائية، أو ثلاثية الأبعاد مصحوبة بالصوت، والصورة، والحركة، ويمكن التعديل في بيئتها، وتتيح قدراً كبيراً من التفاعل بين الطالب والبيئة الافتراضية، ويمكن التحكم في سماتها، وخصائصها، ويمكن لأكثر من شخص أن يتجول داخل المعمل، وأن يتفاعل مع الأخرى (السعدي،2011)

ويعرّف الحافظ المختبر الافتراضي بأنه نوع من التعليم الإلكتروني القائم على استخدام الحاسوب في عمل التجارب التي تحصل في مختبر العلوم، بطريقة المحاكة على الحاسوب (الحافظ، 2012)

وترى " دار إبراهيم " ان المعامل الافتراضية: هي مختبرات علمية رقمية (في المدارس والجامعات) تحتوي على أجهزة حاسوب ذات سرعة عالية، وطاقة تخزين، وبرمجيات علمية مناسبة، ووسائل الاتصال بالشبكة العالمية، تمكن المعلم من القيام بالتجارب العلمية والرقمية، وتكرارها، ومشاهدة التفاعلات والنتائج دون تعرض الطلاب لمخاطرة، وبأقل جهد، وتكلفة ممكنة (دار إبراهيم، 2014)

و يعرف الراضي المعمل الافتراضي بأنه: عبارة عن بيئة تعليم وتعلم افتراضية تستهدف تنمية مهارات العمل المخبري لدى الطلاب، وتقع هذه البيئة على أحد المواقع في الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)،عن طريق وجود صفحة رئيسية لها عدد من الروابط والأيقونات المتعلقة في الأنشطة المخبرية، أو عن طريق وجود تطبيق أو برمجية حاسوبية تقوم بعمل مختبر إلكتروني ويوجد به أيقونات لأدوات المختبر (الراضي، 2008) .

فوائد المَعامِل الافتراضية في تدريس العلوم:

للمختبرات الافتراضية فوائد كثيرة في تدريس العلوم منها:

1-تعد بديلاً ممتازاً عن المختبرات التقليدية بحيث تقدم للطلاب خبرات مهارية قريبة جداً من الخبرة المباشرة.

2-تعطي الطالب قدرة كبيرة على تصور الكثير من المفاهيم التي يصعب عليه أن يتخيلها واقعياً.

3-تسهم في التغلب على المعوقات التي تحول دون ممارسة التجارب الواقعية.

4-توفر للمتعلمين مناخاً علمياً تفاعلياً مشوقاً.

5-تتيح للطلاب إمكانية ممارسة التجربة العلمية خطوة بخطوة.

6-يمكن بواسطة هذه التقنية الاستعاضة عن بعض التجهيزات التي يصعب توفيرها (الحافظ، وأمين، 2012)

مميزات المعامل الافتراضية:

وقد عرض عبد الرحمن (2012) مميزات المعامل الافتراضية وهي :

1- إمكانية حفظ نتائج التجارب بطريقة إلكترونية من أجل التقييم الشامل.

2- قد يكون من الصعب مشاهدة التفاعل لسرعته الكبيرة، لكن المعامل الافتراضية تسمح للمتعلم بالتحكم بسرعة التفاعل.

3- تعمل على إيصال المضمون للطالب، وتقدم له حلاً مثالياً للقيام بالتجارب بمفرده بمنتهى السهولة واليسر.

4- المعامل الافتراضية توضح النتائج بشكل أفضل عن طريق عرض مرئي للبيانات، والتفاعلات، ورموز التفاعل.

5-حماية الطالب من المخاطر التي قد يحصل عليها في المختبر المدرسي عند عمل التجربة في المدرسة لوحده.

أنواع المعامل الافتراضية:

1- المعامل الافتراضية المتزامنة :تتوافر فيها عملية التفاعل المباشر بينهم كأن يتبادل الاثنان الحوار من خلال المحادثة، أو تلقي الدروس من خلال المعامل الافتراضية.(سبحي،2016)

2- المعامل الافتراضية غير المتزامنة : يطلق عليها البعض أنظمة التعلم الإلكتروني الذاتي وهذه المعامل لا تتقيد بزمان أو مكان، لهذا فهي تستخدم برمجيات وأدوات إلكترونية غير تزامنيه حيث أنها تسمح للطالب بأن يتفاعل معها دون حدود المكان أو الزمان.(محمود،2012)

معوقات استخدام المعامل الافتراضية:

رغم الإيجابيات والميزات العديدة للمختبرات الافتراضية إلا أنّ هناك العديد من المعوقات لاستخدامها:

1. عدم وعي المتعلمين بكيفية استخدام التقنيات التي يعتمد عليها هذا النوع من التعلم.
2. عدم وجود الأنظمة والحوافز التعويضية التي تشجع المتعلمين على التعلم الافتراضي.
3. المعامل الافتراضية التي تعتمد على اللغة العربية نادرة وقليلة جداً.
4. نقص التفاعل الحقيقي مع الأجهزة والأدوات والزملاء.
5. عدم اقتناع بعض المعلمين بنتائج التجارب الافتراضية لا يشجعهم على استخدامها (الجهني، 2013)

الدراسات السابقة:

دراسة كلينتين واناساوادي(2018) بحثت هذه الدراسة في مشاكل واحتياجات المعلمين التايلانديين الذين يدرسون في مختبرات العلوم الافتراضية لتطوير مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب المراحل المتوسطة. تم جمع البيانات من 400 معلم تابعين لمكتب لجنة التعليم الأساسي في وزارة التربية والتعليم من خلال الاستبيانات. واختيرت العينة من خلال أسلوب العينة العشوائية المتعددة المراحل، والعينة العشوائية البسيطة. وتألفت الاستبانة من أسئلة مغلقة تشمل القائمة المرجعية، ومقياس التصنيف، والأسئلة المفتوحة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن المشكلة الرئيسية في تدريس العلوم هي الافتقار إلى معدات الوسائط المتعددة والمعدات في مختبرات العلوم. إضافة الى الميزانية المحدودة التي تعيق إنشاء مختبر العلوم. من أجل تطوير مهارات التفكير التحليلي اختير نموذج التعلم المخلوط الذي يدمج بين الفصول الدراسية التقليدية والتعلم على الإنترنت، على أن يكون مختبر العلوم الافتراضي مشابهاً لمختبر العلوم العادي قدر الإمكان، يشمل الجداول، والمشهد، والمعدات العلمية. وينبغي أن تكون الأجهزة والبرامج كافية لعدد الطلاب، حتى يمكنهم التعلم، والتفاعل. وينبغي أن يكون البرنامج تفاعلياً، ومصمماً للتعلم الجماعي.

دراسة سبحي (2016) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم المطورة بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمدينة أبها، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يدرس الواقع للوقوف على جوانب القوة والضعف من خلال جمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى أن المعامل الافتراضية تتوافر بمدارس المرحلة الثانوية بمدينة أبها من وجهة نظر المعلمات بنسبه مئوية مقدارها 75.933% وهي درجة توفر متوسطة. وأن متطلبات استخدام المعامل الافتراضية من

وجهة نظر المعلمات بنسبة مئوية بلغت 56.267% وهي درجة متوسطة . وأن معوقات استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم المطورة بالمرحلة الثانوية بمدينة أبها من وجهة نظر المعلمات بلغت 51.267% وقد بلغت أعلى نسبة لمعوقات استخدام المعامل الافتراضية لفقرة "تحتاج التجارب الافتراضية لفريق عمل من المتخصصين لإعدادها وتصميميا وغالبا لا يتوفر ذلك .

دراسة لوكا نغوي (2013) تم في هذه الدراسة تحديد الفوائد والتحديات المرتبطة باستخدام المختبرات الافتراضية في عملية التعليم، وكذلك الحلول للتغلب عليها. وانطلقت هذه الدراسة من الحاجة إلى تطوير وتنفيذ المختبرات الافتراضية في المؤسسات التعليمة في زامبيا حيث وضعت الخطط لاستخدام المختبرات الافتراضية لتكميل الهياكل الأساسية المختبرية القائمة، ودمجها في بيئة واحدة. واشتملت الدراسة على مقابلات مع عشرة معلمين من معلمي التعليم المهني والتقني، وخمسة مدراء من مديري التعليم المهني والتقني من مختلف المدارس المحلية، وكلية واحدة من كليات المجتمع. وقام الباحث بإجراء المقابلات، وتحليل البيانات، وتوصل إلى نتائج محددة. واتفق مدراء ومعلمو التعليم المهني والتقني على ان المختبرات الافتراضية لها العديد من المزايا مثل: المرونة، والتدريب العملي، والراحة. وفيما يتعلق بالتحديات أشار المدراء إلى العديد من الصعوبات أهمها: عدم تأهيل المعلمين بشكل كافي للتدريس الافتراضي، والتغيرات التكنولوجية المستمرة، ومشاكل البرمجيات، ومقاومة المعلمين للتغيرات في مناهجهم الدراسية. كما واجه المدرسون العديد من الصعوبات أهمها: عدم كفاية التواصل بينهم وبين مراكز التكنولوجيا في المدارس، والتعطل المتكرر للمعدات والبرمجيات المختبرية، والسماح للطلاب الضعفاء بالدراسة الافتراضية، وعدم كفاية التدريب للتدريس في البيئة الافتراضية.

دراسة الجهني(2013) سعت الدراسة إلى التعرف على معوقات استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالبيئة المدرسية، والمعلمين، والطلاب، ومقررات العلوم، وبرمجيات شركة كروكودايل، والتعرف إلى اتجاهات المشرفين والمعلمين حول استخدام المعامل الافتراضية، وقد توصلت الدراسة الى معوقات استخدام المعامل الافتراضية الأكثر أهمية وهي: عدم وجود عدد كاف من أجهزة الحاسب الآلي، وقلة برامج تدريب على استخدام المعامل الافتراضية، وارتفاع عدد الطلاب في الفصول الدراسية، وتركيز كتب الأنشطة العلمية على أداء المعامل الحقيقية، وعدم توافر نسخ متعددة من برمجيات شركة كروكودايل في المدارس الثانوية.

دراسة القحطاني (2010) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعلم عن بعد، والتعرف على أهمية استخدام الفصول الافتراضية، والتعرف على الصعوبات التي تحد من استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتعرف إلى الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وقد توصلت الدراسة فيما يخص الصعوبات المتعلقة بالفصول الافتراضية حيث تمثلت ببطء شبكات الاتصال أثناء ا لعمل في

الفصول الافتراضية، وضعف البنى التحتية للفصول الافتراضية في بعض المناطق، وتكرار حدوث الأعطال الفنية في الفصول الافتراضية.

منهجية البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لأنه أكثر ملائمة للإجابة عن أسئلة البحث حول صعوبات توظيف المعامل الافتراضية في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة طولكرم.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم في فلسطين خلال الفصل الدراسي الثاني 2018/2017 والبالغ عددهم (180) معلماً، وتم أخذ عينة عشوائية عددها (113) معلماً .

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واشتملت الاستبانة بعد التعديل على (31) فقرة موزعة على خمسة محاور وهي: صعوبات استخدام المعامل الافتراضية المتعلقة ب: (البيئة المدرسية، المعلمين، الطلبة، الموضوعات الدراسية. برمجيات التعليم الافتراضي) وتكوّن سلم الإجابة من خمس استجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي كما يلي:

موافق بشدة 5 علامات، موافق 4علامات، محايد 3 علامات، معارض 2 علامتان، معارض بشدة 1 علامة واحدة

ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت النسب المئوية والدرجات المبينة في الدول (1).

جدول (1) يشير الى الدرجات والنسب المئوية

درجة الصعوبة	النسب المئوية
درجة قليلة جدا	%50-%59.9
درجة متوسطة	%60-%69.9
درجة كبيرة	%70-%79.9
درجة كبيرة جدا	80% فأكثر

صدق وثبات الأداة:

للتحقق من صدق الأداة قام الباحث بعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة، وبعد تحليل ومقارنة آراء المحكمين تم إجراء بعض التعديلات البسيطة وهذا بمثابة الصدق الظاهري. ولفحص ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا وكانت النتائج معامل الثبات الكلي (**0.88**) جدول (2).

جدول (2) قيم ثبات أداة الدراسة المحسوبة بطريقة كرونباخ ألفا

الرقم	المجال	معامل الثبات
1	مجال صعوبات استخدام المعامل الافتراضية المتعلقة بالبيئة المدرسية	0.68
2	مجال صعوبات استخدام المعامل الافتراضية المتعلقة بالمعلمين	0.75
3	مجال صعوبات استخدام الطلبة للمعامل الافتراضية	0.76
4	مجال صعوبات استخدام المعامل الافتراضية المتعلقة بالموضوعات الدراسية	0.67
5	مجال صعوبات حول البرمجيات المتعلقة بالمعامل الافتراضية	0.76
	الدرجة الكلية	**0.88**

يتبين من الجدول (2) أن قيمة معامل الثبات الكلية للاستبانة بلغت (0.88) وهي قيمة مناسبة، وهذا يشير إلى أن الاستبانة ذات ثبات مرتفع، مما يؤكد على صلاحية الأداة لتحقيق أهداف الدراسة واعتماد نتائجها.

المعالجات الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات تم استخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والنسب المئوية، تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA). معامل الثبات كرونباخ ألفا.

نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس للبحث:

وللإجابة عن السؤال الرئيس والذي ينص: **ما اهم صعوبات توظيف المعامل الافتراضية في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة طولكرم؟**، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية ودرجة الصعوبة كما يوضح الجدول (3).

جدول(3)المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والنسب المئوية للصعوبة، ودرجة الصعوبة في توظيف المعامل الافتراضية في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة طولكرم

الرتبة	صعوبات توظيف المعامل الافتراضية في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة طولكرم	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	%النسبة المئوية	درجة الصعوبه
1	مجال صعوبات الطلبة في استخدام االمعامل الافتراضية	3.89	0.59	77.80	كبيرة

2	مجال صعوبات استخدام المعامل الافتراضية المتعلقة بالموضوعات الدراسية	3.73	0.60	74.60	كبيرة
3	مجال صعوبات استخدام المعامل الافتراضية المتعلقة بالمعلمين	3.71	0.59	74.20	كبيرة
4	مجال صعوبات استخدام المعامل الافتراضية المتعلقة بالبيئة المدرسية	3.53	0.76	70.60	كبيرة
5	مجال صعوبات حول البرمجيات المتعلقة بالمعامل الافتراضية	3.52	0.57	70.40	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.68	0.44	73.60	كبيرة

يتضح من الجدول(3) أن الدرجة الكلية لمتوسطات صعوبات توظيف المعامل الافتراضية في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة طولكرم بلغت 3.68 حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى(73.60%) مما يؤكد على أن الصعوبات المتعلقة بالمجالات الخمسة كانت كبيرة ويبين الجدول (10) أنّ أهم الصعوبات هي: الصعوبات المتعلقة بالطلبة حيث بلغت أعلى نسبة استجابة 77.8% وتعزى هذه النتيجة الى انها تمثل الواقع الحقيقي للطلبة في المدارس الفلسطينية من حيث عوز المهارات الكافية للتعامل بالمعامل الافتراضية بسبب نقص فرص تمكين الطلبة من استخدام التقنيات الحديثة في التعليم والفقر في الندوات والبرامج التدريبية، وعدم قناعة المعلمين والإدارة المدرسية بأهمية التعليم الافتراضي ودوره في تسهيل وتيسير عملية التعلم، وعدم دمج المعامل بالمناهج .

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول المنبثق عن السؤال الرئيس ومناقشتها:

ما صعوبات توظيف المعامل الافتراضية المتعلقة بالبيئة المدرسية في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة طولكرم؟

وللإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والنسب المئوية ودرجة الصعوبة كما يوضح الجدول (4).

جدول (4)المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والنسب المئوية، ودرجة الصعوبة لمجال صعوبات استخدام المعامل الافتراضية المتعلقة بالبيئة المدرسية

الرتبة	الرقم بالاستبانة	صعوبات استخدام المعامل الافتراضية المتعلقة بالبيئة المدرسية	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	%النسبة المئوية	درجة الصعوبة
1	3	لا يوجد مقر ثابت للمعامل الافتراضية في المدرسة	3.73	1.10	74.6	كبيرة
2	1	قلة توفر عدد كاف من أجهزة الحاسوب	3.60	1.18	72.0	كبيرة
3	5	لا يتوفر متخصص في الدعم الفني داخل المختبر	3.59	1.16	71.8	كبيرة
4	2	قلة توفر خدمة الانترنت في المدرسة	3.52	1.18	70.4	كبيرة
5	4	أجهزة الحاسب الآلي في المدرسة لها خصوصية لكل موضوع مرتبط بها من خلال برامج الادارة	3.22	1.12	64.4	متوسطة
الدرجة الكلية			3.53	0.76	70.6	كبيرة

يتبين من الجدول(4) أن الدرجة الكلية لمتوسطات صعوبة استخدام المعامل الافتراضية المتعلقة بالبيئة المدرسية بلغت (3.53) بنسبه 70.60% أي أن درجة الصعوبة كبيرة وكان ترتيب أهمية الصعوبات كما يلي: (لا يوجد مقر ثابت للمعامل الافتراضية في المدرسة) حصل على نسبة استجابة 74.60% ومتوسط حسابي قدره (3.73) أما بالنسبة للفقرة التي تليها كانت (قلة توفر عدد كاف من أجهزة الحاسوب) حيث حصلت على نسبة استجابة 72% ومتوسط حسابي قدره(3.60)،بينما الفقرة التي تليها كانت(لا يتوفر متخصص في الدعم الفني داخل المختبر) حيث بلغت نسبة الاستجابة 71.8% بمتوسط حسابي قدره (3.59)، ثم جاءت المرتبة الرابعة لفقرة (قلة توافر خدمة الإنترنت في المدرسة) حيث بلغت نسبة الاستجابة 70.40% ومتوسط حسابي قدره (3.52)، وكانت الرتبة الأخيرة لهذا المحور هي (أجهزة الحاسب الآلي في المدرسة لها خصوصية لكل موضوع مرتبط بها من خلال برامج الإدارة) بنسبة 64.40% ومتوسط حسابي قدره (3.22) أي بدرجة صعوبة متوسطة، ومنها نستنتج أن الصعوبات المتعلقة بالبيئة المدرسية كانت بدرجة كبيرة، ويعزى ذلك الى نقص التجهيزات للمدارس الفلسطينية من حيث تخصيص مقر ثابت للمعامل الافتراضية في المدارس حيث لا يوجد أي مقر ثابت بالمدارس وإن وجد يكون عدد الأجهزة غير كاف لعدد الطلاب، وكما أن المدارس بحاجة إلى متخصصين في الدعم الفني لمساعدة معلمي العلوم والطلاب في المدارس وهذا غير متوفر إضافة الى عدم توافر آلية اتصال للمدرسة مع الشبكة العنكبوتية وهذا يجعل من البيئة المدرسية غير مؤهلة للتعليم الافتراضي الذي هو بحاجة الى بنية تحتية مناسبة.وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة القحطاني (2010) ومع دراسة الجهني (2013)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ومناقشتها: ما صعوبات توظيف المعامل الافتراضية المتعلقة بالمعلمين في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة طولكرم؟

وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والنسب المئوية، ودرجة الصعوبة كما يوضح الجدول (5):

جدول(5)المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والنسب المئوية، ودرجة الصعوبة لمجال صعوبات استخدام المعامل الافتراضية المتعلقة بالمعلمين

الرتبة	الرقم بالاستبانة	صعوبات استخدام المعامل الافتراضية المتعلقة بالمعلمين	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	%النسبة المئوية	درجة الصعوبه
1	6	قلة توفر الحوافز للمعلمين في المختبرات لتطبيق التجارب الافتراضية	3.99	0.86	79.82	كبيرة
2	4	قلة برامج التدريب على استخدام المعامل الافتراضية	3.96	0.82	79.12	كبيرة
3	1	محدودية مهارات المعلمين بالمختبرات في استخدام الحاسوب	3.82	0.99	76.46	كبيرة
4	5	تقويم المعلمين بالمختبرات لا يرتبط باستخدامهم للمعامل الافتراضية	3.73	0.81	74.69	كبيرة
5	2	صعوبة التعامل مع الانترنت لدى بعض المعلمين.	3.52	1.01	70.44	كبيرة
6	7	العاملون في المختبرات لا يستطيعون معالجة المشكلات التي تطرأ في أثناء ممارسة الطلاب للتجارب الافتراضية	3.47	1.01	69.38	متوسطة
7	3	افتقار الإدارة والمعلمين لمعرفة أهمية المعامل الافتراضية في التدريس	3.44	1.03	68.85	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.71	0.59	74.20	كبيرة

يتبين من الجدول(5) أن الدرجة الكلية لمتوسطات صعوبة استخدام المعامل الافتراضية المتعلقة بالمعلمين بلغت (3.71) بنسبة 74.20% أي أن درجة الصعوبة كبيرة، ويتضح من الجدول أبرز الصعوبات والتي من أهمها: (قلة توافر الحوافز للمعلمين في المختبرات لتطبيق التجارب، وقلة برامج التدريب على استخدام المعامل الافتراضية، حيث بلغت نسبة الاستجابة لهما 79.82%،79.12، ويمكن تفسير ذلك بعدم وجود حوافز تشجع معلمي العلوم على استخدامها، وقلة تدريب المعلمين على كيفية استخدام المعامل الافتراضية في التدريس حيث لا يتم تخصيص دورات متخصصة لتدريب المعلمين، وكانت أقل الصعوبات أهمية هي محدودية مهارات المعلمين بالمختبرات في استخدام الحاسوب، وتقويم المعلمين بالمختبرات لا يرتبط باستخدامهم للمعامل الافتراضية، وصعوبة التعامل مع الأنترنت لدى بعض المعلمين، وكانت نسبة الاستجابة 76.46%،74.69%، 70.44% ويمكن تفسير ذلك أن بعض المعلمين لا توجد لديهم المهارات الكافية في استخدام الحاسوب، كما أن التقويم للمعلمين والطلبة غير مرتبط باستخدام المعامل الافتراضية، كما أن التعامل مع الأنترنت مرتبط بمقدرة المعلم على التعامل مع المشكلات الفنية التي تحدث اثناء استخدام المعامل الافتراضية وقد يعزى ذلك أيضاً الى قلة وعي الإدارة المدرسية والمعلمين لأهمية المعامل الافتراضية في التدريس ولدورها في تسهيل عملية التعلم بأقل وقت ممكن وأقل جهد ممكن وأقل تكلفة ممكنة ولدورها أيضاً في جعل التعلم أكثر احتفاظاً لدى المتعلم وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة لوكا نغوي (2013).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ومناقشتها: ما صعوبات توظيف المعامل الافتراضية المتعلقة بالطلبة في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة طولكرم؟

وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والنسب المئوية، ودرجة الصعوبة كما يوضح الجدول (6):

جدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والنسب المئوية، ودرجة الصعوبة، لمجال صعوبات استخدام الطلبة للمعامل الافتراضية

الرتبة	الرقم بالاستبانة	صعوبات استخدام الطلبة للمعامل الافتراضية	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	%النسبة المئوية	درجة الصعوبة
1	6	ارتفاع عدد الطلاب في الغرف الصفية	4.36	0.76	87.20	كبيرة جدا
2	5	مهارات الطلاب في ممارسة التجارب في المعامل الافتراضية غير كافية	3.96	0.80	79.20	كبيرة
3	4	قلة توافر معرفة الطلبة بالمواقع الخاصة بالمعامل الافتراضية على الانترنت	3.96	0.96	79.20	كبيرة

4	3	محدودية البرامج التدريبية للطلاب على استخدام المعامل الافتراضية	3.90	0.91	78.00	كبيرة
5	7	ضعف دافعية الطلاب نحو إجراء التجارب الافتراضية	3.72	1.06	74.40	كبيرة
6	2	عدم منح الطلبة فرصة لممارسة التجارب الافتراضية بأنفسهم	3.69	0.94	73.80	كبيرة
7	1	بعض الطلاب لا يجيدون استخدام الحاسوب	3.61	1.01	72.20	كبيرة
		الدرجة الكلية	3.89	0.59	77.80	كبيرة

يتبين من الجدول(6) أن الدرجة الكلية لمتوسطات صعوبة استخدام المعامل الافتراضية المتعلقة بالطلبة بلغت (3.89)، ونسبة الاستجابة 77.80%، أي أن درجة الصعوبة كبيرة، ويتضح من الجدول أن فقرة (ارتفاع عدد الطلاب في الغرف الصفية) حصلت على أعلى نسبة استجابة حيث بلغت 87.20 % وهي درجة كبيرة جداً، ويمكن تفسير ذلك أن عدد الطلاب كبير جدا في الغرف الصفية بالمدارس الفلسطينية، ولا يساعد في استخدام مختبرات المعامل الافتراضية، بينما الصعوبات الأقل أهمية، وكانت بدرجة كبيرة هي : (مهارات الطلاب في ممارسة التجارب في المعامل الافتراضية غير كافية) و(قلة توفر معرفة الطلبة بالمواقع الخاصة بالمعامل الافتراضية على الانترنت) و(محدودية البرامج التدريبية للطلاب على استخدام المعامل الافتراضية) حيث تراوحت نسبة الاستجابة من 78% إلى 79.20 % ويمكن تفسير ذلك أن مهارات الطلاب باستخدام المعامل الافتراضية ضعيفة وبحاجة إلى تدريب حتى يتمكنوا من استخدام المعامل الافتراضية كما أنه لا يوجد دورات تدريبية خاصة بالطلبة مما يؤدي إلى عدم معرفة الطلبة بالمواقع الخاصة بالمعامل الافتراضية كما يعزى ذلك الى عدم تمكين الطلبة من استخدام المهارات الحاسوبية المتعلقة ببرمجيات التعليم الافتراضي وكذلك عدم ادركهم لأهمية استخدام التعلم الافتراضي ودورة في تثبيت المعرفة والاحتفاظ بها لمدة أطول. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سبحي (2016) ودراسة (لوكا نغوي) (2013)

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، ومناقشتها:

ما صعوبات توظيف المعامل الافتراضية المتعلقة بالموضوعات الدراسية في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة طولكرم؟

وللإجابة عن السؤال الرابع : تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والنسب المئوية، ودرجة الصعوبة، كما يوضح الجدول (7).

جدول (7)المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والنسب المئوية، ودرجة الصعوبة لمجال صعوبات استخدام المعامل الافتراضية المتعلقة بالموضوعات الدراسية

الرتبة	الرقم بالاستبانة	صعوبات استخدام المعامل الافتراضية المتعلقة بالموضوعات الدراسية	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	%النسبة المئوية	درجة الصعوبة
1	3	كثافة المحتوى العلمي في التخصصات العلمية	4.20	0.81	84.00	كبيرة جدا
2	2	قلة توفر برامج للمعامل الافتراضية لبعض الموضوعات	3.79	0.83	75.80	كبيرة
3	4	قلة توفر الروابط الاكترونية للمعامل الافتراضية	3.74	0.96	74.80	كبيرة
4	5	بعض التخصصات غير ملائمة لمثل هذا النوع من المعامل	3.63	0.84	72.60	كبيرة
5	1	الموضوعات تركز على الجوانب النظرية دون الجوانب العملية	3.29	1.09	65.80	متوسطة
الدرجة الكلية			3.73	0.60	74.60	كبيرة

يتبين من الجدول(7) أن الدرجة الكلية لمتوسطات صعوبة استخدام المعامل الافتراضية المتعلقة بالمواضيع الدراسية بلغت (3.73) ونسبة الاستجابة 74.60% أي أن درجة الصعوبة كبيرة، ويتضح من الجدول أن فقرة (كثافة المحتوى العلمي في التخصصات العلمية) حصلت على أعلى نسبة استجابة حيث بلغت 84 % وهي درجة كبيرة جدا، ويمكن عزو هذه النتيجة الى كثافة المحتوى العلمي لمناهج العلوم، وكثرة الأنشطة في مضمون المناهج حيث تحد من تنفيذ المعلم جميع الأنشطة سواء بالمختبرات الحقيقية او المعامل الافتراضية، بالإضافة الى عدد الحصص الصفية لمادة العلوم تعتبر غير كافية والتي تمثل ثلاث حصص أسبوعياً، بينما الصعوبات الأقل أهمية وكانت بدرجة كبيرة هي (قلة توفر برامج للمعامل الافتراضية لبعض الموضوعات)، و(قلة توفر الروابط الإلكترونية للمعامل الافتراضية)، و(بعض التخصصات غير ملائمة لمثل هذا النوع من المعامل) حيث تراوحت نسبة الاستجابة ما بين 72.62%-75.80%، ويمكن تفسير ذلك أن المعامل الافتراضية لا تشمل جميع محتوى مواضيع المناهج، وتكون قائمة المواد محدودة مما يحد من التعامل بالمعامل الافتراضية، وايضاً قلة توافر الروابط الإلكترونية الخاصة بالمعامل الافتراضية وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كلينتين واناساوادي(2018) .

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، ومناقشتها:

ما صعوبات توظيف المعامل الافتراضية المتعلقة بالبرمجيات الافتراضية في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة طولكرم؟

وللإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والنسب المئوية، ودرجة الصعوبة كما يوضح الجدول (8).

جدول (8) المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والنسب المئوية، ودرجة الصعوبة لمجال الصعوبات حول البرمجيات المتعلقة بالمعامل الافتراضية

الرتبة	الرقم بالاستبانة	صعوبات حول البرمجيات المتعلقة بالمعامل الافتراضية	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	%النسبة المئوية	درجة المشكلة
1	1	قلة توافر نسخ متعددة من البرمجيات في المدرسة	3.93	0.72	78.60	كبيرة
2	7	البرمجيات لا تمكن المعلمين في المختبرات من تقويم طلبتهم	3.66	0.96	73.20	كبيرة
3	6	عدم نقل البرمجيات الى أجهزة الطلاب في منازلهم	3.58	0.98	71.60	كبيرة
4	4	هناك صعوبة في استخدام البرمجيات	3.53	0.88	70.60	كبيرة
5	2	وجود حماية للبرمجيات لا يتيح الفرصة لأكثر من شخص لاستخدامها في نفس المختبر	3.46	0.94	69.20	متوسطة
6	5	البرمجيات لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب	3.42	0.97	68.40	متوسطة
7	3	تصاميم البرمجيات غير مشوقة	3.05	0.92	61.00	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.52	0.57	70.40	كبيرة

يتبين من الجدول(8) أن الدرجة الكلية لمتوسطات صعوبة استخدام المعامل الافتراضية المتعلقة بالمعامل الافتراضية بلغت (3.52)، ونسبة الاستجابة 70.40% أي أن درجة الصعوبة كبيرة، ويتضح من الجدول أن أهم الصعوبات هي: (قلة توافر نسخ متعددة من البرمجيات في المدرسة)، و(البرمجيات لا تمكن المعلمين في المختبرات من تقويم طلبتهم)، و(عدم نقل البرمجيات الى أجهزة الطلاب في منازلهم)، و(هناك صعوبة في استخدام البرمجيات)، وقد تراوحت نسبة الاستجابة بين 70.60-78.60 % ويمكن تفسير ذلك بسبب نقص في وجود نسخ متعددة من البرمجيات لأنه يوجد حماية على برامج المعامل الافتراضية مما يؤدي أيضا الى صعوبة نقلها الى أجهزة الطلاب في منازلهم، وأيضا تصاميم البرمجيات لا تحتوي على نوافذ متخصصة لتقويم الطلبة أثناء تطبيق الأنشطة باستخدام المعامل الافتراضية مما يصعب على المعلم تقويم جميع الطلبة؛ بسبب عددهم المرتفع في الغرفة الصف وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كلينتين واناساوادي(2018) ودراسة الجهني (2013).

التوصيات

في ضوء ما ورد في البحث، واعتماداً على نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

1- تقليل أعداد الطلبة في الغرف الصفية.

2- تخصيص مقر ثابت للمعامل الافتراضية يحتوي على عدد كاف من أجهزة الحاسوب.

3- عقد دورات لتدريب المعلمين على استخدام برمجيات التعليم الافتراضي

4- عمل تهيئة في الثقافة الحاسوبية والتدرب عليها لتساعد الطلبة على توظيف التعليم الافتراضي في التعلم.

5- توفير نسخ متعددة لبرمجيات المعامل الافتراضية في المدرسة.

6- التقليل من كثافة المحتوى العلمي في المناهج الدراسية.

References:

Abu Zeina, A. (2011), "The effect of using virtual physics labs on students science fiction and achievement in Jordan Universities" .Unpublished MA Thesis. Middle East University. Jordan.

Abdullah, M. O. (2014). Social studies and e-learning. 1st Ed. Al-Warraq for Publishing and Distribution. Amman, Jordan.

Dar Ibrahim, Y. (2014). "The effect of using virtual laboratories in the science experiments on the development of science processes and concepts among the fifth-grade students in Palestine". Unpublished MA Thesis An-Najah National University.Palestine.

Al-Dulaimi, E. (2014). The constructivist theory and its pedagogical applications. 1st Ed. Dar Safa for Publishing, Distribution & Printing. Amman. Jordan.

Al-Juhani, A. (2014), "Impediments to using virtual laboratories in teaching science in the Madinah high schools from the supervisors and teacher’s perspective and their attitudes". Published Thesis. Taibah University.SA.

Al-Hafiz M. & Amin, A. (2012)." Virtual laboratories in physics and chemistry experiments and their impact on the cognitive achievement and the development of power of observation among middle school students". International specialized magazine. Vol. 1, Ed. 1.

Al-Heela, M. & Mari, T. (2011). Educational technology between theory and practice. 8th Ed. Dar Al-Maysar. Oman.

Klentien, U. & Wannasawade, W. (2018). "Study of Problems and Needs in Teaching in a Virtual Science Lab to Develop Middle School Students’ Analytical Thinking Skills. In: Andre T. (Eds) Advances in Human Factors in Training, Education, and Learning Sciences. AHFE 2017. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol 596. 152-160.

Luka, N. (2013). "Benefits and Challenges Associated with Using Virtual Laboratories and Solutions to overcome them, degree of doctor, faculty of the Virginia Polytechnic Institute, United State.
Mahmoud, S. (2012). E-learning. 1st Ed. Dar Al-Bidayah. Amman. Jordan.
AL-Mallah, M. (2010). The e-school and the role of the Internet in education: Educational vision. 1st Ed. Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution. Amman. Jordan.
Mohamad, A. (2012). "Effectiveness of virtual science labs in the students' achievement and the development of skills in dealing with them among the Azhar elementary pupils". The 9th International Scientific Conference - distance education and continuous education - originality of thought and the modern application. The Arab Society for Educational Technology, Vol. 1, Institute of Educational Studies. University of Cairo. Egypt.
Al-Qahtani, I. (2010). "The reality of using virtual classroom in distance learning program from the perspective of the faculty at the King Abdul-Aziz University in Jeddah". King Abdul-Aziz University. Jeddah.
Al-Qreiti, R. (2014). Educational technology and contemporary methodological vision. 1st Ed. Dar Safa for Publishing and Distribution. Amman. Jordan.
Al-Rady, A. (2008). "Virtual laboratories: an e-learning model".meeting e-learningin general Education-Minstry of Education. AL- Riyad Al-Saadi, G. (2011). "The effectiveness of 3D virtual science lab in understanding abstract physical concepts and development of trend of virtual testing among the secondary students". Journal of the Faculty of education, Assiut, Egypt. Vol. 27. 2; 448- 497.
Sabhi, N. (2016). "Using virtual lab in teaching advanced sciences among secondary students from the teacher's perspective in Abha". International specialized Journal. Vol 5, 12th Ed. 229-255.
Al-Sayali, H. (2014). "The effect of using virtual lab on the scientific skills among students in science class for first graders". Unpublished Master thesis, Umm Al-Qura University.
Al-Shalabon, M. & Ulaian, R. (2014). E-learning. Ed. 7. Dar Safa for Publishing and Distribution. Amman. Jordan.
Al-Shunnaq, Q. (2009). The Foundations of e-learning in science. Dar Wael for Publishing and Distribution. Amman, Jordan.
Al-Zahrani, A. (2010). "Reality of using lab in teaching science at the evening medium schools in the cities of Mecca and Jeddah". Mecca
Zaytoun, A. (2007). The constructivist theory and teaching science strategies. Dar El Shorooq for publishing and distribution. Amman, Jordan.

أثر حجم العينة على دقة تقدير خصائص المفردة والقدرة في اختبار التنمية المعرفية في مادة العلوم لطلبة الصف السابع بسلطنة عمان

أ. فاطمة حمد خميس البادية-د. راشد سيف المحرزي-د.علي كاظم
وزارة التربية-/ جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر حجم العينة على دقة تقدير خصائص المفردة والقدرة في اختبار التنمية المعرفية في مادة العلوم بسلطنة عمان باستخدام نموذج راش. تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف السابع بمحافظة شمال الباطنة والذين خضعوا لاختبار التنمية المعرفية في العام الدراسي (2016-2017) والبالغ عددهم (8484) طالبا وطالبة. وبالإضافة إلى هذه العينة الكلية تم استخدام 12 عينة بأحجام مختلفة تم سحبها عشوائيا بطريقة التقاطع المحتمل من العينة الكلية، حيث تم سحب 4 عينات عشوائية مختلفة الحجم (200، 500، 1000، 1500)، وفي كل عينة من العينات الأربع تم سحب 3 عينات مختلفة بنفس الحجم لتكوين العينات 12. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تمت معايرة مفردات الاختبار باستخدام برنامج Multilog7.0 وتقدير معلمة الصعوبة للمفردات وقدرات الطلبة ودالة معلومات الاختبار وفق طريقة الأرجحية القصوى الهامشية Marginal Maximum Likelihood. وللحكم على دقة التقدير، فقد اعتمد الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الفروق بين المعالم المقدرة للعينة الكلية والمعالم المقدرة من العينات 12 المختلفة في الحجم Root Mean Square Error (RMSE)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لحجم العينة في دقة تقديرات معلمة الصعوبة وقدرة الأفراد ودالة معلومات الاختبار، حيث كشفت النتائج عن زيادة دقة التقدير بزيادة حجم العينة. كما أشارت الدراسة إلى أن حجم عينة بعدد 500 مفحوص كاف لتقدير معلمة الصعوبة والقدرة ودالة معلومات الاختبار بدقة باستخدام نموذج راش.

الكلمات المفتاحية: دقة التقدير، نظرية الاستجابة للمفردة، حجم العينة، اختبار التنمية المعرفية، عمان.

Abstract:

The study aims at investigating the effect of sample size on the accuracy of item parameter and ability parameter estimation for cognitive development test in science for seventh grade in Sultanate of Oman using Rasch model. The sample consists of 8484 students from seventh grade who are taken the Cognitive Development Test in the academic year of 2016/2017. From this sample 12 subsamples were randomly selected with replacement with 4 different sample sizes (200, 500, 1000, 1500). In each of these four sample size, three replicated samples were randomly selected consisting the 12 subsamples. All data sets were caliberated with Multilog7.0 software using Rasch model to estimate item difficulty, person ability, and test

information using Marginal Maximum Likelihhod estimation method. To evaluate the estimation accuracy of these three types of parameters, root mean square error (RMSE) was used to compare the estimation of the three types of parameters from each subsamples to the corresponding estimation from the large sample (treated here as a true value). Results showed that sample size influenced the estimation accuracy of item and ability parameters, and test information. The accuracy improved with increasing sample size. In addition, a sample size of 500 was found as sufficient sample size to obtain accepatable estimation accuracy for the three types of parameters with Rasch model.

Keywords: Estimation accuracy, item response theory, sample size, cognitive development test, Oman

المقدمة:

يعد القياس والتقويم التربوي أحد المكونات الرئيسية للمنظومة التربوية وأكثرها تأثيرا في تقدمها ورفع كفاءتها، حيث يسهم تطوره اسهاما ايجابيا في اصلاح وتطوير تلك المنظومة، وعليه فقد حظي مجال تطوير نظم وأساليب القياس والتقويم باهتمام كبير من قبل القائمين على تطوير النظم التعليمية. وتعد الاختبارات أحد الوسائل الرئيسية لعمليات التقويم التربوي حيث تستخدم على نطاق واسع للتعرف على مقدار التقدم في مستوى التحصيل الدراسي للطالب ومقياس لمدى تحقيقه للأهداف التعليمية ويعتمد عليها في صنع القرارات التي تتعلق بعمليتي التعلم والتعليم.

ويميز القياس النفسي والتربوي بين مدخلين رئيسين في تصميم وبناء الاختبارات والمقاييس وتحليل البيانات المستمدة منها، هما المدخل التقليدي المتمثل في النظرية الكلاسيكية للاختبارات والمدخل المعاصر المتمثل في نظرية الاستجابة للمفردة Item ResponseTheory (Hulme-Lowe, 2016).

لقد ظلت النظرية الكلاسيكية للاختبار تشكل الأساس النظري والعملي في العلوم السلوكية لسنوات عديدة. وقد استندت هذه النظرية على نموذج بسيط للقياس والذي ينص على أن درجة الفرد الملاحظة في الاختبار تساوي مجموع الدرجة الحقيقية للفرد في السمة المقاسة والدرجة الخطأ في الاختبار. وعليه نجد أن القياس في النظرية الكلاسيكية يتأثر تأثرا ملحوظا بخصائص عينة الأفراد المفحوصين، وبنوعية المعالجة التعليمية وبصعوبة المفردات التي يشتمل عليها الاختبار، حيث تعتمد قيم معلمة التمييز والصعوبة على كل من عينة الأفراد وعينة المفردات. كما أن درجات الأفراد تعتمد على عينة المفردات التي يختبرون بها (Stone & Yumoto, 2004).

وفي المقابل، تعد نظرية الاستجابة للمفردة طريقة لنمذجة البيانات من خلال نمذجة العلاقة بين المتغير غير الملاحظ (قدرة الفرد)، واحتمال استجابة الممتحن صوابا على مفردة ما (المتغير الملاحظ)، ويتم فيها التركيز على المفردة الاختبارية بدلا من التركيز على الاختبار ككل، كما يمكن من خلالها فصل خصائص المختبرين عن خصائص الاختبار وهو ما يحقق الصدق والدقة في الحكم على النتائج المستمدة من النظرية. ويندرج

تحت نظرية الاستجابة للمفردة مجموعة من النماذج الرياضية تعرف باسم نماذج الاستجابة للمفردة Item Response Models وهي (علام، 2005):

- النموذج أحادي المعلم: يعد نموذج راش Rasch Model مثالا على النموذج أحادي المعلم، ويفترض هذا النموذج أن مفردات الاختبار تختلف فقط في صعوبتها وتتساوى في تمييزها وتخمينها مساوي للصفر.
- النماذج ثنائية المعالم: تفترض هذه النماذج أن المفردات تختلف في صعوبتها وتمييزها بين المستويات مختلفة القدرة وتخمينها مساوي للصفر.
- النماذج ثلاثية المعالم: تفترض هذه النماذج أن المفردات تختلف في صعوبتها وتمييزها، وكذلك في معلم التخمين الذي يمثل احتمال توصل الأفراد ذوى القدرة المنخفضة إلى الإجابة الصحيحة عن المفردة، وخاصة في المفردات من نوع الاختيار من متعدد.

إلا أن نجاح استخدام هذه النماذج يعتمد على دقة تقديرها لمعلمات المفردة ولقدرة الأفراد المفحوصين، فالتقديرات الدقيقة مطلوبة لأنها دائما تعامل كقيم حقيقية في تطبيقات القياس المختلفة. وتوجد عدة طرق لتقدير معلمي نموذج راش منها طريقة الأرجحية العظمى Maximum Likelihood Estimation. وهناك ثلاثة أساليب رئيسة تعتمد عليها طريقة الارجحية العظمى لتقدير معالم مفردات النماذج أحادية البعد وتختلف في تعاملها مع مستويات القدرة غير المعلومة وهي (علام، 2005):

- تقديرات طريقة الارجحية العظمى المشتركةJoint Maximum Likelihood Estimation: يمكن تطبيقها في النماذج اللوجستية الأحادية والثنائية والثلاثية المعلم، ويتم وفقا لهذه الطريقة تقدير معالم القدرة والمفردة في آن معا.
- تقديرات الأرجحية العظمى المشروطة Conditional Maximum Likelihood Estimation: تقوم بفصل المعالم الاحصائية للمفحوصين في أثناء عملية التدريج وتطبق على النموذج الأحادي المعلم.
- تقديرات الأرجحية العظمى الهامشيةMarginal Maximum Likelihood Estimation: يمكن تطبيقها على النماذج أحادية وثنائية وثلاثية المعلم، حيث يتم وفقا لهذه الطريقة ايجاد قيمة (θ) التي تجعل قيمة (θ) أكبر ما يمكن من خلال معادلة رياضية، حيث يتم وفقا لهذه المعادلة ايجاد اقتران الاحتمالية الهامشي لمعالم المفردة من خلال اقتران الكثافة على معالم القدرة ثم ايجاد تقديرات معالم المفردات.

ويعتبر التقدير الإحصائي للعلاقة بين احتمال الاستجابة الصحيحة عن مفردة من مفردات الاختبار والقدرة التي يقيسها الاختبار المشكلة الرئيسة لمستخدمي هذه النظرية، حيث بينت الكثير من الدراسات أن تقدير معالم المفردة يعد من أهم القضايا التي يعتمد عليها نجاح نظرية الاستجابة للمفردة. ومن هذا المنطلق اهتمت الكثير من الدراسات بدراسة العوامل التي تؤثر في دقة التقديرات لمعالم المفردات وقدرات الافراد. حيث أشارت نتائج بعض الدراسات مثل الثوابية (2010) والشريفين (2012) بأن الحد الأدنى للمفحوصين لإنتاج تقديرات دقيقة تختلف باختلاف مواقف الاختبار والنموذج المستخدم، كما أشار عطا (2014) بأن حجم العينة كان أكثر إسهاما في تباين قيم RMSE لمعالم المفردات من طول الاختبار.

وعليه أجريت العديد من الدراسات حول أثر حجم العينة على دقة تقديرات معالم المفردة والقدرة باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة من بينها عدد من الدراسات اهتمت بالتحقق من دقة تقدير بارمترات المفردة والقدرة باستخدام نموذج راش نعرض منها التالي:

أجرى الدرابيع (2001) دراسة هدفت إلى التحقق من أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير قدرة الفرد ومعلمة صعوبة المفردة عند استخدام حجم عينة بمستوى 50، 100، 500، وعدد مفردات الاختبار بأطوال 25، 50، 300، وقد استخدم برنامج BILOG 3.0 لتقدير معلمتي قدرة الفرد وصعوبة المفردة، ثم تم ايجاد RMSE للحكم على دقة هذه التقديرات. وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق جوهرية في دقة تقدير قدرة الفرد تعزى إلى حجم العينة، في حين توجد فروق في دقة تقدير معلمة الصعوبة تعزى الى حجم العينة. حيث أشارت نتائج التحليلات البعدية أن حجم العينة المكون من 100 مفحوص هو كاف لتقدير معامل الصعوبة بدقة.

كما هدفت دراسة شما (2013) إلى التعرف على أثر حجم العينة على دقة تقدير صعوبة المفردات وقدرة الافراد باستخدام نموذج راش ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق اختبار أوتيس لينون للقدرة العقلية على ثلاث عينات مكونة من طلبة الحلقة الثانية في مرحلة التعليم الاساسي على الترتيب 200، 800، واستخدم برنامج BILOG-MG3 لتقدير صعوبة المفردات وقدرة أفراد عينة الدراسة وفقا لكل حجم من حجوم العينة المستخدمة، وتوصلت الدراسة إلى تأثير اختلاف حجم العينة على دقة تقديرات صعوبة مفردات الاختبار حيث تزداد دقة التقدير بزيادة حجم العينة بالإضافة إلى عدم تأثير اختلاف حجم العينة على دقة تقديرات قدرة الأفراد.

كما هدفت دراسة المحروق (2015) إلى معرفة أثر صعوبة مفردة وحجم العينة في دقة معادلة درجات الاختبارات، وذلك من خلال دراسة 3 أحجام هي 300 و600 و1000 ومستويين للصعوبة، حيث تم توليد بيانات تجريبية باستخدام برمجية Wingen2 وتم معادلة درجات الاختبارات. وأظهرت النتائج أن حجم العينات الكبيرة يقلل من الخطأ المعياري للمعادلة، كما أظهرت النتائج أن النماذج المختلفة في صعوبتها تميل قيم الخطأ المعياري وقيم RMSE إلى الانخفاض عندما تختلف مستويات الصعوبة فيها والنماذج المتشابهة في صعوبتها تميل قيم الخطأ المعياري وRMSE إلى الارتفاع عندما تتشابه مستويات الصعوبة فيها.

كما أجريت عدد من الدراسات التي تناولت التحقق من دقة التقدير باستخدام النموذج ثنائي المعالم. فهدفت دراسة هارول وآخرين (Harwell, Stone & Kirisci, 1996) إلى التعرف على أخطاء تقدير المعالم، وقد استخدمت هذه الدراسة أسلوب المحاكاة للحاسب الآلي في توليد البيانات الثنائية، وقد بلغ عدد المتحنين 500، 1000، 1500، 2000، وتم توليد كل من التمييز، الصعوبة لكل مفردة بصورة عشوائية من التوزيع الاعتدالي المنتظم، وذلك باستخدام برنامج الحاسب الآلي Genirv، هذا وقد تمت مقارنة نتائج تحليل الاستجابات الثنائية على الاختبار لكل عينة من عينات المحاكاة كل على حدة، ورصدت الأخطاء المعيارية لتقديرات كل من الصعوبة والقدرة. وقد وجد أن الأخطاء المعيارية لتقديرات الصعوبة تقل

تدريجياً مع ازدياد حجم العينات المستخدمة، بينما اقتربت الأخطاء المعيارية لتقديرات القدرة الناتجة من تحليل البيانات لجميع العينات على الاختبار نفسه. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة هي نتيجة منطقية حيث إن الخطأ المعياري للقياس يرتبط بحجم العينة المستخدمة، فكلما ازداد حجم العينة قل الخطأ المعياري، بينما يتضح عدم وجود اختلافات بين الأخطاء المعيارية لجميع أفراد عينات المحاكاة نظراً لثبوت عينة مفردات الاختبار وهي 25 مفردة.

وفي دراسة قام بها هولما لوي (Hulme-Lowe, 2016) هدفت إلى مقارنة تقديرات الأرجحية العظمى الهامشية وطريقة بييز لتقدير معالم المفردة والقدرة، حيث تم توليد البيانات باستخدام طريقة مونتي كارلو لعينات ذات أحجام مختلفة، وبالاعتماد على معلمة القدرة تم توليد اختبارات ذات أطوال مختلفة للمفردات، وقد استخدمت البرمجية LOGIST لتقدير قدرات المفحوصين ومعالم مفردات الاختبار، ومن ثم تمت مقارنة المعالم المقدرة مع المعالم الحقيقية المولدة باستخدام مؤشري التحيز BIAS والجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ RMSE، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها تحسن دقة تقديرات المفردة بزيادة حجم عينة المفحوصين.

ومن الدراسات التي تناولت التحقق من دقة التقدير باستخدام النموذج ثلاثي المعالم دراسة كيلير (Keller, 2002) التي هدفت إلى تقويم الدقة الاحصائية في تقدير معالم المفردة والقدرة باستخدام أسلوب المونت كارلو Monte Carlo، وقد أجري توليد البيانات باستخدام النموذج ثلاثي المعالم عن طريق ثلاثة اختبارات افتراضية تتكون من 15، 25، 40 مفردة وعينات مختلفة الحجم 100، 200، 500، 1000، وقد استخدمت البرمجية BILOG لتقدير قدرات المفحوصين ومعالم مفردات الاختبار ودالة معلومات الاختبار في التقدير، وأشارت النتائج إلى تأثر دقة تقدير معلمة الصعوبة والتمييز باختلاف حجم العينة حيث زادت دقة التقدير بزيادة حجم العينة في حين لم تتأثر دقة تقدير التخمين بحجم العينة، كما زادت دقة تقدير دالة المعلومات بزيادة حجم العينة.

أما دراسة الثوابية (2010) فقد هدفت إلى استقصاء أثر حجم العينة في دقة تقدير معلمة صعوبة مفردة والخطأ المعياري في تقديرها وذلك باستخدام النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ اشتقاق معلمة الصعوبة، والخطأ المعياري في تقديرها باستخدام اختبار تحصيلي في الرياضيات للصف العاشر الأساسي، تكون في صورته النهائية من 80 مفردة من نوع الاختبار من المتعدد. وطبق الاختبار على عينات عشوائية طبقية تراوح حجمها ما بين 200 إلى 11292 طالبا وطالبة، وقد استخدمت برمجية BILOG - MGلتقدير معلمة الصعوبة، والخطأ المعياري في تقديرها، وقد توصلت الدراسة إلى أن دقة قيمة معلمة صعوبة مفردة تزداد بزيادة حجم العينة، كما توصلت إلى أن الخطأ المعياري في تقدير معلمة صعوبة مفردة يتناقص بزيادة عدد أفراد العينة.

كما هدفت دراسة الشريفين (2012) إلى التحقق من أثر حجم العينة وطريقة التقدير المستخدمة على دقة تقدير قدرة الفرد ومعلمة صعوبة المفردة، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي في الفيزياء من

نوع الاختيار من أربعة بدائل تكون بصورته النهائية من 33 مفردة. طبق الاختبار على عينة الدراسة المكونة من 1000 طالب وطالبة من الصف الثاني الثانوي العلمي وحللت النتائج وفق النموذج الثلاثي المعالم باستخدام برمجية Bilog-Mg باستخدام ثلاثة أحجام مختلفة وهي 100 و500 و1000، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات الأخطاء المعيارية لتقديرات معالم المفردات تعزي للتفاعل بين طريقة التقدير وحجم العينة في حين لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير حجم العينة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا في دقة تقدير القدرة تعزى لحجم العينة. كما أشارت نتائج الدراسة أن كمية المعلومات التي يقدمها الاختبار متماثلة إلى حد كبير جدا باختلاف الطريقة وثبات الحجم، وأما في حالة اختلاف الحجم وثبات طريقة التقدير فيلاحظ ان كمية المعلومات التي يقدمها الاختبار كانت أكبر ما يمكن عندما كان حجم العينة100.

كما قامت بعض الدراسات بعمل مقارنات بين نماذج نظرية الاستجابة للمفردة بهدف الكشف عن فعالية عملية التقدير مثل دراسة درابي (Darabi, 1997) التي هدفت إلى الكشف عن أثر حجم العينة و طول الاختبار على دقة تقدير معالم المفردة والقدرة باستخدام نموذج راش والنموذج الثلاثي المعلم، اعتمادا على مؤشري دقة القياس التحيزBIAS والجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ RMSE ولتحقيق أغراض الدراسة تم توليد قدرات لأفراد عينات حجمها 100 و150 و200 و300 فردا. وبالاعتماد على معلمة القدرة تم توليد اختبارات وفقا للتصنيف الآتي 50 و75 مفردة، وتم استخدام برمجية BILOG لتقدير معالم المفردة، وقد أظهرت النتائج تفوق نموذج راش في دقة تقدير القدرة، في حين تفوق النموذج الثلاثي في دقة تقدير معالم المفردة، كما أن دقة التقدير للقدرة ومعلمة الصعوبة تزداد بزيادة حجم العينة.

كما أجرى ساهين وأنيل (Sahin & Anil, 2017) دراسة هدفت إلى فحص تأثير حجم العينة وطول الاختبار على تقدير معالم المفردة لاختبار لغوي باستخدام ثلاثة نماذج من نظرية استجابة المفردة، وللإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام تسعة أحجام لعينات مختلفة هي 150، 250، 350، 500، 750، 1000، 2000، 3000 و5000 مفحوص، وعدد مفردات الاختبار10، 20، و 30. وقد استخدم برنامج Xcalibre 4.1للتقدير ثم تم ايجاد RMSE للحكم على دقة التقدير لمعالم المفردات. وبينت نتائج الدراسة أن دقة تقدير معالم المفردات تزيد بزيادة حجم العينة في النماذج الثلاثة-أحادي وثنائي وثلاثي المعالم- عامة.

في ضوء ما تقدم عرضه من الدراسات السابقة يمكن ملاحظة أن معظم الدراسات التي تم القيام بها قد تمت من خلال بيانات محاكاة باستخدام البرامج الاحصائية وليست باستخدام بيانات فعلية، وأن معظمها قد استخدم الاحصاءات الوصفية ولم تستخدم اساليب الاحصاء الاستدلالي، كما ان الدراسات لم تحسم الجدل حول الحجم المناسب لإعطاء أكبر دقة في التقدير. وقد استخدمت الباحثة نموذج راش لملائمته ومطابقته للبيانات مقارنة بالنموذج الثنائي والثلاثي المعالم، اضافة إلى أنه يتميز بسهولة استخدامه وموضوعيته، كما أشارت معظم الدراسات السابقة فان هذا النموذج مناسب جدا في حالة الظروف

الاختبارية التي تتطلب عددا قليلا من المفحوصين والمفردات كما هو الواقع في الظروف الاختبارية في المدارس والجامعات.

مشكلة الدراسة:

جاءت نظرية الاستجابة للمفردة استجابة للتطور البحثي السيكومتري، إلا أن الركيزة الأساسية التي يتوقف عليها استخدام نظرية الاستجابة للمفردة هي قضية التقدير الإحصائي لمعالم المفردات وقدرة الأفراد، والتي تعتمد على كثير من العوامل أهمها حجم العينة، حيث يلاحظ أن العينات المختلفة ذات الأحجام المختلفة قد تولد تقديرات مختلفة.

ويعتبر تحديد الحد الأدني من حجم العينة الذي يعطي أفضل تقدير للتقدير الاحصائي معالم نماذج نظرية الاستجابة للمفردة من المسائل المهمة حيث أن تقدير حجم العينة هو الذي يمكننا من الحصول على تقديرات ذات دقة مرغوب فيها وبتكاليف مناسبة للإمكانيات وذلك لتجنب أخذ عينة صغيرة جدا يكون تقديرها للمجتمع الأصلي غير مفيد وغير دقيق أو أخذ عينة كبيرة جداً تتطلب الكثير من الوقت والجهد والتكلفة الاقتصادية، لذا يعتبر تحديد حجم العينة المناسب من أهم قرارات الباحث للحصول على بيانات تزوده بمعلومات يمكن الاعتماد عليها لتعميم النتائج (زكري، 2014).

وأظهرت نتائج الدراسات السابقة التي تم استعراضها عدم اتفاقها على حجم العينة المناسب لتقدير كل من معالم المفردات وقدرات الأفراد في النماذج الثلاثة للاستجابة للمفردة. وتسعى هذه الدراسة الى تقصي أثر اختلاف حجم العينة على دقة تقديرات نموذج راش. ويتحقق هدف الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

1. ما تأثير تغير حجم العينة على تقديرات معلمة صعوبة مفردات اختبار التنمية المعرفية في مادة العلوم باستخدام نموذج راش؟
2. ما تأثير تغير حجم العينة على تقديرات قدرات الطلبة في اختبار التنمية المعرفية في مادة العلوم باستخدام نموذج راش؟
3. ما تأثير تغير حجم العينة على منحنى معلومات اختبار التنمية المعرفية في مادة العلوم باستخدام نموذج راش؟

أهمية الدراسة:

على الرغم من أن بعض البحوث قد تناولت استخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة في تدريج الاختبارات النفسية والتربوية إلا أن الدراسة الحالية تسلط الضوء على استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في تحليل اختبارات وطنية مثل اختبار التنمية المعرفية في مواد العلوم والرياضيات، كما أن أهميتها تظهر من خلال عدة اعتبارات وهي:

- معرفة حجم العينة المناسب والذي يمكن استخدامه في تقييم الاختبارات النفسية والتربوية حيث أن الدراسات لم تحسم الجدل حول الحجم المناسب لإعطاء أكبر دقة في التقدير.

- تفتح الأبواب للدراسات العربية في التحقق من القضايا السيكومترية المتعلقة باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة والعوامل التي تؤثر في دقة التقديرات لندرتها في الأدب السيكومتري العربي- في حدود علم الباحثة -.
- تزويد القائمين ببناء الاختبارات النفسية والتربوية بمعلومات كافية عن كيفية الوصول لأقصى دقة في نتائجها مما يؤدي إلى تحقيق أهداف القياس الموضوعي.
- توفير أدلة امبريقية من خلال أساليب الاحصاء الاستدلالي للوصول إلى قواعد للباحثين عند استخدام نموذج راش بأفضل حجم للعينة لإعطاء تقديرات دقيقة لمعالم المفردات وقدرة الافراد.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على بيانات طلبة الصف السابع بمدارس التعليم العام والأساسي بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان الذين طبق عليهم اختبار برنامج التنمية المعرفية في مادة العلوم للعام الدراسي 2017/2016م. كما تقتصر الدراسة الحالية على استخدام أحد نماذج الاستجابة للمفردة أحادية البعد وهو نموذج راش، واستخدام برنامج Multilog7.03 لتقدير قدرة الفرد ومعلمة صعوبة المفردة وفق طريقة الأرجحية القصوى الهامشيةMarginal Maximum likelihood.

مصطلحات الدراسة

- نموذج راش Rasch Model : أحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة ويهتم بتحديد موقع المفردة الاختبارية على ميزان صعوبة جميع المفردات التي تشكل الاختبار، كما يهتم بتدريج مستويات قدرة الفرد باختبار معين على نفس متصل المفردات ويفترض هذا النموذج أن مفردات الاختبار تختلف فقط في صعوبتها وتتساوى في تمييزها، وتخمينها مساوي للصفر (علام، 2005).
- صعوبة المفردة Item Difficulty: "أحد معالم دالة الاستجابة للمفردة وتعادل قيمة القدرة التي تناظر احتمال 50% للإجابة الصحيحة عندما تكون قيمة التخمين تساوي صفراً" (الثوابية، 2010: 539).
- دالة معلومات الاختبار Test Information Function: "اقتران رياضي يعبر عن مجموع دوال المعلومات لمفردات الاختبار" (الزبون، 2013: 1325).
- حجم العينة: "عدد وحدات المعاينة التي يتم اختيارها" (زكري، 2014: 39).
- دقة التقدير: "مصطلح يشير إلى جودة التقدير التي يميزها الاحتمالية الكبيرة في أن التقدير قريب من المعالم الحقيقية، وذلك بالاعتماد على الجذر التربيعي لمتوسطات مربعات الانحرافات للفروق بين المعالم المقدرة والمعالم الحقيقية" (عطا، 2014: 8).
- برنامج التنمية المعرفية: " برنامج تربوي يتم تنفيذه في مدارس السلطنة (5-10) ابتداء من العام الدراسي 2008/2007م، ويهدف إلى تطوير تعليم وتعلم مواد العلوم والرياضيات والمفاهيم الجغرافية من خلال تنفيذ مجموعة من الأدوات كالمسابقات الشفهية، والاختبارات التحريرية، والمشاريع والبرامج الداعمة" (وزارة التربية والتعليم، 2013: 4).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع في المدارس الحكومية التي يطبق فيها برنامج التنمية المعرفية في سلطنة عمان خلال العام الدراسي (2016-2017) والبالغ عددهم (48521) طالبا وطالبة حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، 2016).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف السابع بمحافظة شمال الباطنة التي تم اختيارهم بشكل عشوائي من المجتمع الكلي والذين خضعوا لاختبار التنمية المعرفية في العام الدراسي (2016-2017) والبالغ عددهم (8484) طالبا وطالبة. وبالإضافة إلى هذه العينة الكلية، تم استخدام 12 عينة بأحجام مختلفة تم سحبها عشوائيا بطريقة التقاطع المحتمل من العينة الكلية، حيث تم سحب 4 عينات عشوائية مختلفة الحجم (200، 500، 1000، 1500). وفي كل عينة من العينات الأربع، تم سحب 3 عينات مختلفة بنفس الحجم لتكوين العينات الاثني عشر. ولقد تم سحب 3 عينات في كل حجم للتحقق من اتساق النتائج المستخلصة من التحليل وعدم تأثرها بالصدفة والأخطاء العشوائية.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة اختبار التنمية المعرفية في مادة العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي للعام الدراسي 2017/2016م المعد من قبل المديرية العامة للتقويم التربوي بوزارة التربية والتعليم، حيث تم إعداد الاختبار من قبل فرق عمل تضم مختصين من التقويم التربوي والمناهج والإشراف التربوي بالوزارة، وتم تطبيقه خلال الفصل الدراسي الثاني على جميع طلبة الصف السابع بالمدارس الحكومية بالسلطنة. ويتكون الاختبار من 25 مفردة من نمط الاختيار من أربع بدائل. يركز الاختبار على أربعة مجالات (الأحياء، الكيمياء، الفيزياء، المفاهيم الجغرافيا البيئية)، ويتم استخدام الشفرة الالكترونية (الباركود) في دفتر إجابات الطلبة واستمارة الرصد الآلي لضمان سرية البيانات أثناء عملية التصحيح، ودقة الرصد وسرعته، ويتم قراءة إجابات الطلبة ورصدها آليا، لاستخراج النتائج وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

تراوح معامل الثبات للعينات وفق نظرية الاستجابة للمفردة ما بين (0.809 - 0.812). كما تم حساب معامل الارتباط بين كل بعد والمجموع الكلي للعينات وقد تراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (0.475- 0.701) وهي دالة إحصائيا، إضافة إلى ذلك قامت الباحثة بالتحقق من افتراض أحادية البعد باستخدام التحليل العاملي للمكونات الرئيسية على إجابات أفراد العينات باستخدام برنامج SPSS. حيث أظهرت النتائج أن العامل الأول له جذر كامن قيمته كبيرة مقارنة ببقية الجذور وبالتالي يمكن اعتباره عاملا سائدا، كما أن نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني أكبر من 2، وتعد هذه القيم كما يشير (Hambleton & Swaminathan, 1985)، وتيغزة (2012) مؤشرات على أحادية البعد، كما تم تمثيل الجذور

الكامنة للعوامل المكونة للاختبار بيانيا (scree plot) وهو يؤكد على وجود عامل سائد يعبر عن السمة المقاسة.

وللتحقق من افتراض الاستقلال الموضعي فإن افتراض الاستقلال الموضعي متضمن افتراض أحادية البعد كما أشار الحموري (2011) وهامبلتون وجونز (Hambleton & Jones, 1994)، وكذلك تم التحقق من افتراض السرعة في الأداء، حيث أنهى جميع الطلبة الإجابة على مفردات الاختبار ضمن الوقت المحدد.

وللتأكد من ملائمة نموذج راش لبيانات اختبار التنمية المعرفية في مادة العلوم تم فحص جودة مطابقة المفردات لنموذج راش باستخدام اختبار كاي تربيع لنسبة الترجيح likelihood-ratio chi-squared test. وتبين من خلال النتائج أن القيم غير دالة إحصائيا الأمر الذي يعني أن هذا النموذج مطابق للبيانات.

إجراءات الدراسة:

تم حذف استجابة 355 من الطلبة الذين حصلوا على درجة صفر في جميع المفردات، كما تم التحقق من عدم وجود مفردة أجاب عليها جميع الطلبة إجابة صحيحة أو خطأ وعليه لم يتم استبعاد أي مفردة من مفردات الاختبار.

تمت معايرة مفردات الاختبار باستخدام برنامج Multilog7.0 وتقدير معلمة الصعوبة للمفردات وقدرات الطلبة ودالة معلومات الاختبار وفق طريقة الأرجحية القصوى الهامشية Marginal Maximum likelihood.

وللحكم على دقة التقدير، فقد اعتمد الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الفروق بين المعالم الحقيقية للعينة الكلية - وهي معلمة الصعوبة وقدرة الفرد ودالة معلومات الاختبار- والمعالم المقدرة من العينات Root Mean Square Error (RMSE) والذي يعتبر متغيرا تابعا لهذه الدراسة الذي يعطى بالعلاقة الرياضية الآتية:

$$RMSE=\sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{K}(\hat{\pi}_i-\pi_i)^2}{K}}$$

حيث تشير π_i إلى المعلمة المقدرة من العينة الكلية، والرمز $\hat{\pi}_i$ يشير إلى المعلمة المقدرة من العينات مختلفة الحجم، وتشير K إلى عدد مرات التكرار. ويعد مؤشر RMSE مؤشرا إحصائيا مهمًّا للتحقق من مدى انسجام البيانات مع النموذج المستخدم، وهو من المؤشرات التي أوصى بها هارويل (Harwell, 1996) باعتباره مؤشرا إحصائيا يعتمد عليه في تقييم دقة التقدير، حيث يمكن أن ينظر له كوحدة معيارية تمثل مدى ابتعاد القيم المقدرة عن القيم الحقيقية. فكلما كانت قيمته منخفضة وقريبة من الصفر دل ذلك على دقة التقدير؛ بسبب التجانس العالي بين هذه القيم. ويتم استخدام هذا المؤشر تحت افتراض التوزيع الطبيعي للبيانات، كما أنه يوصى باستخدامه مع البيانات التي يتم توليدها أكثر من مرة تحت الظروف الاختبارية نفسها، اذ أنه يعمل على إزالة أثر التحيز في البيانات الداخلة في التحليل، وهذا ما يحدث أحيانا عند استخدام بيانات من مواقف اختبارية من الواقع (الدرابيع، 2001).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام برنامج Multilog7.03 لتقدير مؤشرات نموذج راش المتمثلة في صعوبة المفردات الاختبارية، وتم استخدام مؤشر RMSE للاستدلال على دقة التقدير بين معلمة الصعوبة

المقدرة من العينة الكلية ومعلمة الصعوبة المقدرة من العينات 12، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى دلالات الفروق في قيم RMSE باختلاف حجم العينة.

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام برنامج Multilog7.03 لتقدير قدرات الطلبة، بعدها قامت الباحثة بتقسيم قدرات الطلبة إلى 11 فئة تراوحت ما بين-2 و+2 ، ولقد تم استخدام مؤشر RMSE للاستدلال على دقة التقدير بين معلمة القدرة المقدرة من العينة الكلية والقدرة المقدرة من العينات 12 متبوعا بتحليل التباين الأحادي للتعرف إلى دلالات الفروق في قيمRMSE باختلاف حجم العينة.

للإجابة عن السؤال الثالث تم الاعتماد على قيم معلومات الاختبار والتي يقدمها برنامج Multilog ضمن نتائج عملية التقدير عند 31 قيمة مختلفة على متصل القدرة، وتم استخدام مؤشر RMSE للاستدلال على دقة التقدير بين قيم دالة معلومات الاختبار المقدرة من العينة الكلية ودالة معلومات الاختبار المقدرة من العينات 12، متبوعاً بتحليل التباين الأحادي للتعرف إلى دلالات الفروق في قيم RMSE باختلاف حجم العينة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: "ما تأثير تغير حجم العينة على تقدير معالم مفردات اختبار التنمية المعرفية في مادة العلوم باستخدام نموذج راش؟"

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام برنامج Multilog7.03 لتقدير معالم نموذج راش المتمثلة في صعوبة المفردات الاختبارية مقدرة بوحدة اللوجيت للعينات المختلفة الحجم، ولمعرفة تأثر تقديرات معلمة صعوبة مفردات الاختبار بتغير حجم عينة الأفراد، تم حساب الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الانحرافات للفروق بين معلمة الصعوبة المقدرة من العينة الكلية ومعلمة الصعوبة المقدرة من الأحجام المختلفة للعينات. ويوضح الجدول (1) قيم RMSE لتقدير معلمة الصعوبة باختلاف حجم العينات.

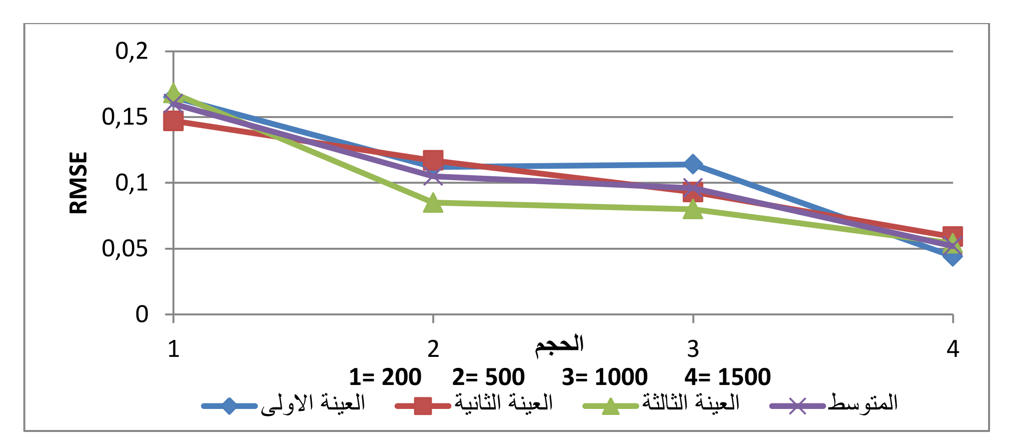
جدول(1)

قيم RMSE لتقدير معلمة الصعوبة لمفردات اختبار التنمية المعرفية باختلاف حجم العينة

رمز حجم العينة	حجم العينة	العينة الأولى	العينة الثانية	العينة الثالثة	المتوسط
1	200	0.165	0.147	0.168	0.160
2	500	0.112	0.117	0.085	0.105
3	1000	0.114	0.093	0.080	0.096
4	1500	0.044	0.059	0.054	0.052

يلاحظ من الجدول (1) ان هناك تباينا في قيم RMSE نتيجة الاختلاف في حجم العينة، حيث كانت أعلى قيمة له عندما كان حجم العينة 200 سواء عبر العينات منفردة أو من خلال المتوسط العام للحجم الذي

بلغ 0.160 وهي قيمة كبيرة تدل على عدم التجانس وتعكس أقل دقة لتقدير معلمة الصعوبة لهذا الحجم، ثم بدأت القيم تتحسن تدريجياً عند استخدام حجم 500 و1000، حيث بلغ الوسط الحسابي 0.105 و 0.096على التوالي، إلى أن بلغ الوسط الحسابي أقل قيمة له وهي 0.052 عند استخدام حجم 1500. وعليه نستنتج أن دقة التقدير لمعلمة الصعوبة لمفردات اختبار التنمية المعرفية تزداد بزيادة حجم العينة. ويلخص الشكل (1) اختلاف قيم RMSE باختلاف الحجم على مستوى العينات منفردة وعلى مستوى المتوسط العام في كل حجم.



شكل(1) قيم RMSE لتقدير معلمة الصعوبة لمفردات الاختبار باختلاف حجم العينة

كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى دلالات الفروق في قيم مربع الفرق بين معلمة الصعوبة المقدرة من العينات المختلفة الحجم ومعلمة الصعوبة المقدرة من العينة الكلية باختلاف حجم العينة. ويتضح من الجدول (2) وجود فروق دالة إحصائياً في قيم مربع الفرق لتقدير معلمة الصعوبة تعزى إلى حجم العينة. ويشير حجم الأثر إلى أن 12% من التباين في قيم مربع الفرق يمكن عزوها إلى حجم العينة. وللكشف عن اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لقيم مربع الفرق في تقدير معلمة الصعوبة العائد لحجم العينة، فقد تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، ويشير الجدول (3) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في مربع الفرق عندما كان مستوى حجم العينة 200 مع بقية المستويات (500، 1000، 1500)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أحجام العينة الأخرى. أي أن الانتقال من مستوى الحجم 200 إلى مستوى الحجم 500، قد أدى إلى دقة في التقدير لصالح الحجم 500 و قد أدى إلى دقة في التقدير لصالح الحجم 1000 و قد أدى إلى دقة في التقدير لصالح الحجم 1500، في حين أن الانتقال من مستوى حجم 500 إلى حجم 1000 والانتقال من مستوى حجم 1000 إلى مستوى حجم 1500 لم يوجد فروق دالة إحصائيا. وتدل هذه النتائج إلى أن أي حجم أكبر من 500 لا يزيد من دقة تقدير معلمة صعوبة المفردات بدلالة إحصائية، وبالتالي يكون حجم العينة 500 حجما مناسبا للحصول على دقة في تقدير معلمة صعوبة المفردات عند استخدام نموذج راش.

جدول (2)

نتائج تحليل التباين الأحادي في قيم مربع الفرق بين معلمة الصعوبة المقدرة من العينات المختلفة الحجم ومعلمة الصعوبة المقدرة من العينة الكلية باختلاف حجم العينة .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
بين المجموعات	0.021	3	0.007	13.870	0.000	0.12
داخل المجموعات	0.149	296	0.001			

(25 مفردة × 3 عينات) × 4 أحجام =300

جدول(3)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق في معلمة الصعوبة وفقاً لحجم العينة

حجم العينة	المتوسط الحسابي	حجم العينة			
		200	500	1000	1500
200	0.026	-	*0.002	*0.000	*0.000
500	0.011		-	0.953	0.138
1000	0.009			-	0.371
1500	0.003				-

*دالة احصائيا

مناقشة نتيجة السؤال الأول: أشارت النتائج الى تأثير حجم العينة على دقة تقدير معلمة صعوبة مفردات الاختبار باستخدام نموذج راش حيث زادت الدقة بزيادة حجم العينة. وهذا يعود إلى أن زيادة حجم العينة يعطي فرصة أكبر لطريقة الأرجحية القصوى الهامشية التي يستخدمها نموذج راش من الحصول على تقديرات أكثر استقراراً لمعلمة صعوبة المفردات من خلال توافق مدى القدرة للمفحوصين مع مدى الصعوبة للمفردات، فقد أشارت دراسة الشريفين (2012) أن الدقة في تقدير معلمة الصعوبة تزداد عندما يكون مدى القدرة متوافقاً مع مدى الصعوبة للمفردات، فحجم العينة القليل ربما يؤدي إلى احتمال ابتعاد مدى القدرة للمفحوصين عن مدى الصعوبة للمفردات.

كما بينت نتائج المقارنات البعدية لهذه الدراسة أن حجم 500 كاف لتقدير معلمة الصعوبة بدقة وفق نموذج راش. وتتفق هذه النتائج مع العديد من الدراسات (شما، 2013؛ المحروق، 2015؛ عطا، 2012؛ Şahin & Anıl, 2017؛ Darabi, 1997). إلا ان نتيجة هذه الدراسة اختلفت مع نتيجة دراسة الدرابيع (2001) التي أظهرت نتائج المقارنات البعدية تفوق حجم العينة 100 على حجم العينة 500 في دقة تقدير

معلمة الصعوبة، كما أنها تعارضت مع دراسة الشريفين (2012) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر حجم العينة على تقدير معلمة صعوبة المفردة.

ثانيا: "ما تأثير تغير حجم العينة على تقدير قدرات الطلبة في اختبار التنمية المعرفية في مادة العلوم باستخدام نموذج راش؟"

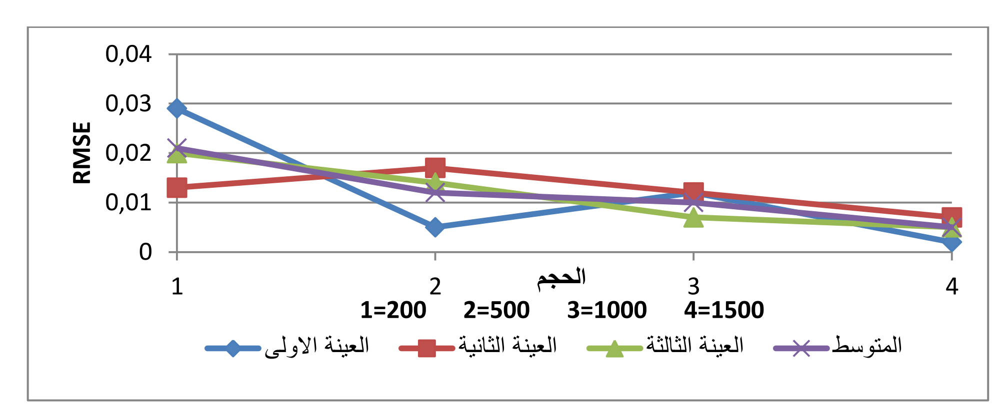
للإجابة عن السؤال الثاني تم تقدير قيم معالم القدرة للطلبة باستخدام طريقة الأرجحية العظمى الهامشية للعينة الكلية والعينات مختلفة الحجم من خلال برنامج Multilog7.03. وبعدها تم حساب قيمة RMSE بين القدرة الحقيقية للعينة الكلية والقدرة المقدرة من الأحجام المختلفة للعينات، ويوضح الجدول (4) قيم RMSE لتقدير القدرة باختلاف حجم العينة.

جدول(4)

قيم RMSE لتقدير القدرة باختلاف حجم العينة

رمز حجم العينة	حجم العينة	العينة الأولى	العينة الثانية	العينة الثالثة	المتوسط
1	200	0.029	0.013	0.020	0.021
2	500	0.005	0.017	0.014	0.012
3	1000	0.012	0.012	0.007	0.010
4	1500	0.002	0.007	0.005	0.005

يلاحظ من الجدول (4) أن هناك تباينا ملحوظا في قيم RMSE، حيث كانت أعلى قيمة له عندما كان حجم العينة 200 سواء عبر العينات منفردة أو من خلال المتوسط العام للحجم الذي بلغ 0.021، ثم بدأت قيم المؤشر تقل عند استخدام حجم 500 و1000 حيث بلغ الوسط الحسابي للمؤشر عندها 0.012 و 0.010 على التوالي وهي قيم متقاربة نوعا ما. في حين أن استخدام حجم 1500 قد عكس أكبر دقة في التقدير، حيث بلغ الوسط الحسابي اقل قيمة له وهي 0.005 مما يعني أن دقة تقدير القدرة عند حجم عينة 1500 كان أكثر دقة ظاهرياً مما كان عليه عندما كانت حجوم العينات 200 و500 و1000 من المفحوصين. وعليه نستنتج أن دقة تقدير القدرة تزداد بزيادة حجم العينة. ويلخص الشكل (2) تغير قيم RMSE باختلاف الحجم على مستوى العينات منفردة وعلى مستوى المتوسط العام في كل حجم.



شكل (2) قيم RMSE لتقدير القدرة باختلاف حجم العينة

وأظهر تحليل التباين الأحادي (الجدول (5)) وجود فروق دالة إحصائياً في قيم مربع الفرق لتقدير القدرة تعزى إلى حجم العينة. ويشير حجم الأثر إلى أن 10.2% من التباين في قيم مربع الفرق يمكن عزوها إلى حجم العينة. وللكشف عن اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لقيم مربع الفرق في تقدير القدرة العائد لحجم العينة، فقد تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (6) يوضح نتائج ذلك. وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية (α= 0.05) في المتوسطات الحسابية لدقة تقدير القدرة عندما كان مستوى الحجم 200 مع مستويات الحجم 1000 و1500، في حين لم تظهر فروق دالة بين باقي مستويات الأحجام الأخرى، أي أن الانتقال من حجم أقل إلى الحجم الذي يليه لم يوجد فروق دالة، وعليه فإن الحجم 500 وفق نموذج راش كاف للحصول على قدة مقبولة لتقدير قدرة الأفراد.

جدول(5)

نتائج تحليل التباين الأحادي في قيم مربع الفرق بين القدرة المقدرة من العينات المختلفة الحجم والقدرة المقدرة من العينة الكلية باختلاف حجم العينة .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
بين المجموعات	3.742×10^{-6}	3	1.247×10^{-6}	4.855	0.003	0.102
داخل المجموعات	3.288×10^{-5}	128	2.569×10^{-7}			

(11فترة للقدرة × 3 عينات)× 4 أحجام= 132

جدول(6)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق في القدرة وفقا لحجم العينة

	المتوسط الحسابي	حجم العينة			
		200	500	1000	1500
200	0.0005	-	0.130	*0.043	*0.006
500	0.0002		-	0.969	0.703
1000	0.0001			-	0.924
1500	0.00001				-

*دالة إحصائيا

مناقشة نتيجة السؤال الثاني: أشارت النتائج إلى اختلاف دقة تقدير قدرات الأفراد باختلاف حجم العينة، حيث زادت الدقة بزيادة حجم العينة. وهذا يعود ربما إلى ارتباط حجم العينة بالخطأ المعياري، حيث ان زيادة حجم العينة يقلل من الخطأ المعياري للتقدير، وبالتالي تزيد دقة تقدير القدرة. وهذا أيضا ينسجم نظرياً مع الأساس النظري لنموذج راش بأن قدرة الأفراد المقدرة من النموذج لها علاقة بدالة خصائص الاختبار الذي يعتمد على معالم المفردات التي تتأثر كما أشارت نتائج الدراسة بحجم العينة. كما بينت المقارنات البعديه لشافيه أن الحجم 500 كاف لتقدير القدرة بدقة وفق نموذج راش.

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات (المحروق، 2015؛ عطا، 2014؛ Hulme, 2016; Darabi, 1997) الذين أشاروا إلى زيادة دقة تقدير القدرة بزيادة حجم العينة. إلا أن هذه النتيجة تعارضت مع عدد من الدراسات (شما، 2013؛ والدرابيع، 2001؛ والشريفين، 2012) حيث أشاروا إلى عدم وجود دلالة احصائية لحجم العينة على دقة تقدير قدرة الأفراد.

ثالثا: "ما تأثير تغير حجم العينة على تقدير دالة معلومات اختبار التنمية المعرفية في مادة العلوم باستخدام نموذج راش؟"

للإجابة عن السؤال تم تقدير دالة المعلومات للاختبار لكل حجم على حدة من خلال البرنامج ومن ثم حساب قيمة RMSE بين القيم الحقيقية لدالة المعلومات للعينة الكلية والقيم المقدرة من الأحجام المختلفة للعينات. ويوضح الجدول (7) قيم RMSE لتقدير دالة المعلومات للاختبار باختلاف حجم العينة.

جدول(7)

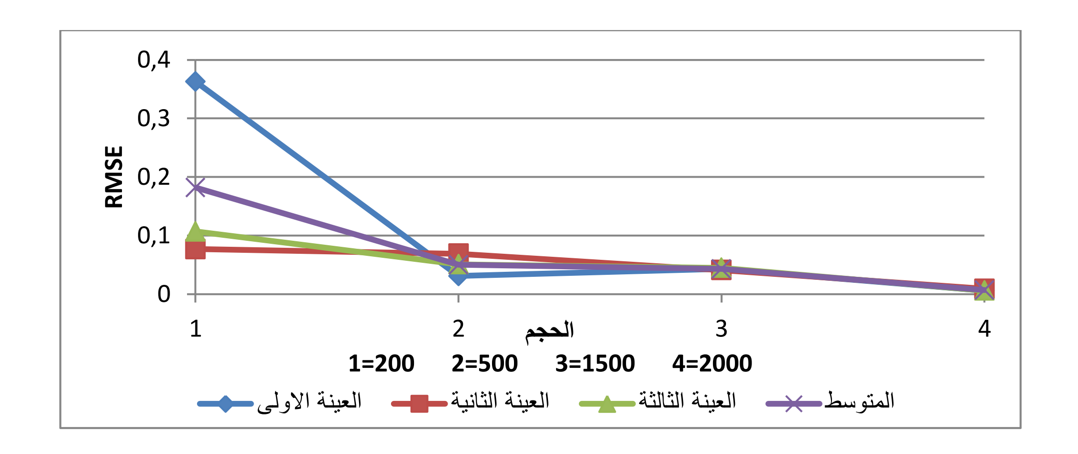
قيم RMSE لتقدير دالة المعلومات لاختبار التنمية المعرفية باختلاف حجم العينة

رمز حجم العينة	حجم العينة	العينة الأولى	العينة الثانية	العينة الثالثة	المتوسط
1	200	0.363	0.077	0.107	0.182

مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغواط – الجزائر- مجلة دولية محكّمة- ISSN 1112-4652

2	500	0.031	0.069	0.051	0.050
3	1000	0.043	0.041	0.045	0.043
4	1500	0.006	0.009	0.006	0.007

يلاحظ من الجدول (7) ان هناك علاقة عكسية بين حجم العينة وقيم RMSE ، حيث كانت أعلى قيمة له عندما كان حجم العينة 200 سواء عبر العينات منفردة أو من خلال المتوسط العام للحجم الذي بلغ 0.182 وهي قيمة كبيرة جدا تدل على عدم التجانس وتعكس أقل دقة في تقدير دالة معلومات الاختبار لهذا الحجم، ثم بدأت القيم تتحسن بشكل ملحوظ- تقل- عند استخدام حجم 500 حيث بلغ الوسط الحسابي للمؤشر 0.050، وبالانتقال إلى الحجم 1000 قلت القيمة لتبلغ 0.043 وهي قيمة متقاربة نوعا ما مع الحجم السابق. في حين أن استخدام حجم 1500 قد عكس أعلى دقة في التقدير، حيث بلغ الوسط الحسابي أقل قيمة له وهي 0.007 مما يعني أن دقة تقدير دالة المعلومات للاختبار عند حجم عينة 1500 كان أكثر دقة ظاهرياً مما كان عليه عندما كانت حجوم العينات 200 و500 و1000 من المفحوصين. وعليه نستنتج أن دقة تقدير دالة معلومات الاختبار تزداد بزيادة حجم العينة. ويلخص الشكل (3) تغير RMSE باختلاف الحجم على مستوى العينات منفردة وعلى مستوى المتوسط العام في كل حجم.



شكل (3) قيم RMSE لتقدير دالة معلومات الاختبار باختلاف حجم العينة

وأظهر تحليل التباين الأحادي (الجدول (8)) وجود فروق دالة إحصائياً في قيم مربع الفرق تعزى إلى حجم العينة. ويشير حجم الأثر إلى أن 17% من التباين في قيم مربع الفرق يمكن عزوها إلى حجم العينة. وللكشف عن مواقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لقيم مربع الفرق في تقدير دالة المعلومات العائد لحجم العينة، فقد تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (9) يوضح نتائج ذلك. وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية (α= 0.05) في المتوسطات الحسابية لدقة تقدير دالة المعلومات عندما كان مستوى حجم العينة 200 مع بقية المستويات (500، 1000، 1500)، أي أن الانتقال من مستوى الحجم 200 إلى مستوى الحجم 500 قد أدى إلى دقة في التقدير لصالح الحجم 500، في حين

أن الانتقال من مستوى حجم 500 إلى حجم 1000 والانتقال من مستوى حجم 1000 إلى مستوى حجم 1500 لم يوجد فروق دالة إحصائيا. وأظهرت النتائج أن حجم 500 يعد حجما كافياً للحصول على دقة كافية لتقدير دالة معلومات الاختبار والذي ظهر بأن الأحجام الأكبر من حجم 500 لم تعطي دلالة إحصائية في تحسين مستوى دقة تقدير دالة المعلومات.

جدول(8)

نتائج تحليل التباين الأحادي في قيم مربع الفرق بين دالة معلومات الاختبار المقدرة من العينات المختلفة الحجم ودالة معلومات الاختبار من العينة الكلية باختلاف حجم العينة .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
بين المجموعات	0.162	3	0.054	26.313	0.000	0.17
داخل المجموعات	0.754	368	0.002			

وحدة التحليل قيم دالة معلومات الاختبار=(31× 3عينات)× 4 أحجام= 372

جدول(9)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق في دالة معلومات الاختبار وفقا لحجم العينة

حجم العينة	المتوسط الحسابي	حجم العينة			
		200	500	1000	1500
200	0.050	-	*0.000	*0.000	*0.000
500	0.003		-	0.999	0.983
1000	0.002			-	0.995
1500	0.0001				-

*دالة إحصائيا

مناقشة نتيجة السؤال الثالث: أشارت النتائج إلى تأثير حجم العينة على دقة تقدير مقدار المعلومات المقدمة من الاختبار باستخدام نموذج راش حيث زادت الدقة بزيادة حجم العينة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة كيلير(Keller, 2002) حيث أشار إلى أن دقة تقدير دالة معلومات الاختبار تزداد بزيادة حجم العينة، كما أن الخطأ المعياري لتقدير دالة معلومات الاختبار يتناقص بزيادة حجم العينة. كما أشارت دراسة هامبلتون وجونز(Hambleton and Jones, 1994) إلى أن حجم العينة يؤثر في دقة تقدير معلوماتية المفردة.

كما بينت نتائج المقارنات البعدية لشافيه وجود فروق دالة إحصائيا بين الحجم 200 والحجم 500، في حين لم توجد فروق بين الأحجام الأخرى في الدراسة وهذا يعني أن الحجم 500 يعتبر كاف لتقدير دالة معلومات الاختبار بدقة وفق نموذج راش، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشريفين (2012) حيث لاحظ أن كمية المعلومات التي يقدمها الاختبار كانت أكبر ما يمكن عند الحجم 500 يليها عند الحجم 1000.

التوصيات

1. استخدام عينة الأفراد بحجم لا يقل عن 500 عند استخدام نموذج راش لتقدير كل من معلمة الصعوبة والقدرة ودالة معلومات الاختبار بدقة.
2. توعية المتخصصين في مجال القياس التربوي بأهمية استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في تحليل مفردات الاختبارات التحصيلية ومحاولة تطويرها.
3. استخدام نموذج راش كأحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة في بناء الاختبارات التحصيلية.

المقترحات

1. دراسة تأثير كل من طول الاختبار ودرجة الملاءمة للبيانات ونوع النموذج وطريقة التقدير على خاصية دقة التقديرات في بناء الاختبارات التحصيلية.
2. دراسة أثر حجم العينة على دقة تقدير معالم المفردة والقدرة تحت ظروف خاصة من توزيعات مستويات القدرة ومستويات معالم المفردات.
3. دراسة تأثير تغير حجم العينة على اختبارات تحصيلية ذات بيانات غير ثنائية الاستجابة وفق النموذج متعدد التدريج.

المراجع

تيغزة، أمحمد بوزيان (2012). **التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي: مفاهيمهما، منهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LISREL.** عمان: دار المسيرة.

الثوابية، أحمد (2010). أثر حجم العينة على تقدير صعوبة الفقرة والخطأ المعياري في تقديرها باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة. **مجلة جامعة دمشق، 26**(1)، 525-556.

الحموري، هند (2011). دراسة استكشافية لملائمة نماذج نظرية الاستجابة للمفردة في بناء اختبار تحصيلي من اعداد المعلم. **مجلة العلوم التربوية والانسانية، 12**(2)، 47-81.

الدرابيع، ماهر (2001). فعالية النموذج اللوغاريتمي ذي المعلمة الواحدة- نموذج راش- في دقة تقدير قدرة الفرد ومعامل صعوبة الفقرة باختلاف حجم العينة وطول الاختبار. **دراسات - العلوم التربوية– الاردن، 28**(1)، 197-208.

زكري، علي (2014). أثر اختلاف حجم العينة على فحص الثباتية لاختبار - أوتيس ليون – للقدرة العقلية المستوى المتوسط الصورة - j - باستخدام نموذج راش. **رسالة الخليج العربي– السعودية، 35**(131)، 37-66.

الشريفين، نضال (2012). أثر طريقة تقدير معالم الفقرة وقدرات الأفراد على قيم معالم الفقرة، والخصائص السيكومترية للاختبار في ضوء تغير حجم العينة. **المجلة التربوية– الكويت**، **26**(104)، 177-238.

شما، يمان (2013). أثر حجم العينة على دقة تقدير صعوبة المفردات وقدرة الأفراد باستخدام نموذج راش. **مجلة كلية الآداب جامعة بغداد – العراق**، **(105)**، 673-698.

عطا، زايد (2014). تقصي دقة تقدير النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة لمعالم الفقرة وقدرة الأفراد في ضوء تغير طول الاختبار وحجم العينة. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، **11**(7)، 1-37.

علام، صلاح الدين (2005). **نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد ومتعددة الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي**. القاهرة: دار الفكر العربي.

المحروق، يوسف (2015). أثر صعوبة الفقرة وحجم العينة في دقة معادلة درجات الاختبارات باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، **10**(1)، 182-200.

وزارة التربية والتعليم (2013). **دليل برنامج التنمية المعرفية للطلبة في العلوم والرياضيات والمفاهيم البيئية**. سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (2016). **الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية**. سلطنة عمان.

Darabi, M. Y. (1997). *Parameter estimation in a modified one-parameter item response theory model using monte carlo methods* (Order No. 9820465). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304390878). Retrieved from https://ezproxysrv.squ.edu.om:2110/docview/304390878?accountid=27575

Hambleton, R. K., & Jones, R. W. (1994). Item parameter estimation errors and their influence on test information functions. *Applied Measurement in Education*, *7*(3), 171-186.

Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and applications*. Springer Science & Business Media.

Harwell, M., Stone, C. A., Hsu, T. C., & Kirisci, L. (1996). Monte carlo studies in item response theory. *Applied Psychological Measurement*, *20*(2), 101-125.

Hulme-Lowe, C. (2016). *Regularized marginal maximum likelihood: The use of shrinkage and selection operators for item parameter estimation in the two-parameter logistic model* (Doctoral dissertation, University of Minnesota).

Keller, L., (2002). *Small -sample item parameter estimation in the three parameter logistic model: Using collateral information*. Doctoral dissertations Available from Proquest. AAI3068572. http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3068572

Sahin, A., & Anil, D. (2017). The effects of test length and sample size on item parameters in item response theory. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *17*(1), 321-335.

Stone, M., & Yumoto, F. (2004). The effect of sample size for estimating Rasch/IRT parameters with dichotomous items. *Journal of Applied Measurement*, *5*(1), 48-61.

عبء العمل وعلاقته بالصحة النفسية لدى الممرضين

دراسة ميدانية بتوظيف برنامجي "WISN" و"صن"

ببعض المصالح الاستشفائية في قطاع الصحة بولاية الجلفة

د. عمر بن شريك، د. شنيخر عبد الرحمان
جامعة زيان عاشور الجلفة

الملخص:

إن التمريض كمهنة ووظيفة يتواجد في قلب نظام الرعاية الصحية للمجتمع، وقد أجمعت نتائج البحوث والدراسات بدون مجال للشك على أن لفرط عبأ العمل لدى الممرضين نتائج سلبية على الممرضين والمرضى في نفس الوقت، لهذا هدفت هذه الدراسة للبحث في تأثير عبأ العمل على الصحة النفسية للممرضين من خلال التحقق من كفاءة نموذج مقترح بتوظيف النمذجة بالمعادلات البنائية على عينة من 150 ممرض بالقطاع الصحي لولاية الجلفة، حيث اعتمدنا على برنامجي "WISN" و"صن" لتقييم مستويات عبء العمل والصحة النفسية على التوالي، وأثبتت نتائج الدراسة استفاء النموذج المقترح لشروط حسن المطابقة مع وجود مستوى مرتفع لعبء العمل ومستوى منخفض للصحة النفسية عند عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: عبء العمل، الصحة النفسية، برنامج صن، برنامج WISN .

Summary:

Nursing as a profession and job is at the heart of the community's health care system, and the results of researches and studies have concluded that there is no doubt that the excessive workload has negative consequences for nurses and patients at the same time. The aim of this study was to investigate the effect of workload on wellbeing among nurses. Two electronic programs (“WISN” and “Sun”) were used to collect empirical data from a sample of 150 nurses in the health sector of Djelfa. The model fit was analyzed using the confirmatory factor analysis technique. The results showed that the proposed model demonstrated a good fitness level, with a high level of workload and a low level of wellbeing at the study sample.

Keywords: Workload, Wellbeing, Sun program, WISN program.

1- إشكالية الدراسة:

تضطلع مخرجات النظام الصحي بمكانة أساسية ضمن معايير ومؤشرات تقييم التقدم والتنمية في الدول فالعديد من المنظمات وعلى رأسها البنك الدولي تضعها على رأس الأولويات مع دخل الفرد ومستوى التعليم[1] وهي في قلب أهداف التنمية للأمم المتحدة حتى 2030 حيث تحتل المرتبة الثالثة بعد القضاء على

[1] - World Bank,2017

الفقر والجوع وهي جزء أساسي من 8 أهداف أخرى[1]، وبعيدا عن تعقيد الأرقام والهوس بها أحيانا يمكننا الجزم بأن المجتمع المتقدم هو مجتمع صحي ومتعلم وسعيد بكل بساطة، وتحقيق الصحة يتطلب التغذية السليمة ورعاية صحية ذات جودة، حيث توكل هذه المهمة الأخيرة إلى الأنظمة الصحية ممثلة في غالب الأحيان في الوزارات وعدد من المؤسسات الحكومية أين يضمن حد مقبول من المجانية والتكافل الاجتماعي.

إن وصاية وزارة أو هيئة وطنية ما على النظام الصحي في البلد كما هو في الجزائر أين توكل هذه المهمة لوزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات يجعل التحدي كبيرا، فقبل إنتاج ورعاية الصحة يفترض صحة وسلامة الماكنة التي تسهر على ذلك من كل الجوانب والنواحي خاصة المورد البشري الذي يشكل محور عملية تقديم الرعاية الصحية، فالصحة النفسية لمجمل الموارد البشرية غاية مطلوبة في المنظمات الرشيدة ومفتاح التسيير الاستراتيجي للمنظمات الناجحة، فبصحة الموارد البشرية يمكن ضمان أداء ذو جودة بكل مواصفاته، خاصة وأن هناك إجماع متزايد على أن الرعاية الصحية عالية الجودة لا تعتمد على التألق الفردي ولكن على ضمان تضافر جميع العناصر الضرورية (الموارد المادية والمعرفة والموارد البشرية) لتلبية حاجة المريض في الوقت والفضاء الاجتماعي المطلوب وللتمريض دور هام في إدارة هذه العناصر، حيث غالبا ما يشار إليه باسم "الغراء The glue " في أنظمة الرعاية الصحية[2].

إن التمريض كمهنة ووظيفة يتواجد في قلب نظام الرعاية الصحية فالجميع يعلم أن الممرض أقرب للمريض من الطبيب وأقرب للطبيب من المريض وأقرب للإداري من الطبيب وأقرب إلى المرافق من باقي أعضاء الطاقم الطبي، لهذا هو حلقة الوصل في الفضاء الاجتماعي المحيط بالمريض وغالبا ما يلجأ إليه لتمرير الرسائل من أحد عناصره إلى الآخر خاصة في البيئة الجزائرية أين نجد أن طلبات المريض للطبيب أو الإداري لا تجد رسولا إلا الممرض وتوجيهات الطبيب للمريض يتابعها الممرض زيادة على أنه في الغالب هو أول من يستقبل المريض وآخر من يودعه، وهذه المكانة التي يستفرد بها التمريض في وسط الرعاية الصحية وتقديم الخدمة العلاجية تشكل تحديا كبيرا فالممرضين في المستشفيات كالنحل في خلاياه لا يمكنه أن يتوقف لأن توقفه يعني تعطل النظام ككل، وهذا النشاط المطلوب والضروري لضمان رعاية صحية ذات جودة قد لا يكون دوما في المتناول لأن هناك العديد من العوامل التي قد تنال من الطاقم الشبه طبي وعلى رأسها فرط عبء العمل وبيئة العمل غير الملائمة والرضا والاحتراق المهني.

فحسب (2012) Berry et Curry إن التأثير السلبي لفرط عبء العمل لدى الممرضين على نتائج المرضى هي من أهم نتائج البحث التي لا لبس فيها، ففي عام 2002 أسفرت دراستان محوريتان أجريتا في الولايات المتحدة عن وجود علاقة لا يمكن دحضها بين مستويات عبء عمل الممرضين ورضا المرضى، وفي دراسة Needleman et al والتي اعتمد فيها على بيانات من 799 مستشفى بـ 11 ولاية في الولايات المتحدة الأمريكية وجدت علاقة واضحة بين فرط عبء العمل في التمريض ومعدلات الوفيات والالتهاب الرئوي المكتسب (من المستشفيات) والتهابات المسالك البولية، والتهابات المستشفيات (التي مصدرها المستشفيات)، وقرح

1 - united nations,2015
2 - Allen, 2018

الضغط، والنزيف المعدية-المعوية، الصدمات، السكتة القلبية، الأخطاء الطبية، السقوط، والإقامة في المستشفى التي تكون أطول من المتوقع (عادةً بسبب التعقيدات أو التأخير في تقديم العلاج)[1].

وفي دراسة أخرى أجريت عام 2002 على عينة مزدوجة من 10000 ممرض وأكثر من 232000 مريضا خرجوا من 168 مستشفى بنسلفانيا كان الهدف منها معرفة العلاقة بين النسبة الممرضين- مرضى والوفيات التي كان من الممكن تجنبها أسفرت النتائج على أنه في المصالح الجراحية يزيد كل مريض يضاف إلى عبء عمل الممرض من خطر وفاة مريض تحت رعاية ذات الممرض بنسبة 7٪ ومع كل مريض إضافي تزيد نسبة اجهاد الممرض بنسبة 23٪ ويزداد عدم الرضا عن العمل بنسبة 15٪[2]، ومن جهة أخرى ثبت أن هناك علاقة واضحة بين عبء العمل في التمريض وجودة حياة الممرضين ومستوى رضا لدى المرضى، ووفقا لدراسة أمريكية عام 2009 بـ: 430 مستشفى ترتبط جودة بيئة التمريض بشكل إيجابي بجميع أبعاد رضا المرضى[3] وفي ذات السياق أجريت دراسة بستة دول واستهدفت أكثر من 55 ألف ممرض وممرضة تبين فيها أن المستويات الأعلى من الاحتراق المهني مرتبطة بمستويات دنيا من جودة الرعاية بغض النظر عن تصور الممرضين لبيئة عملهم[4] أما في بلجيكا فقد أجريت دراسة شملت 546 ممرض بـ: 42 مستشفى ثبت فيها أن هناك علاقة بين بيئة العمل وكل من الرضا الوظيفي والإجهاد والرغبة في ترك الوظيفة ومستوى جودة الخدمات العلاجية[5].

مما تقدم من دراسات ودراسات أخرى تناولت العلاقة بين فرط عبء العمل والعديد من المتغيرات ذات العلاقة بالصحة النفسية للممرضين ومستوى جودة الرعاية الصحية المقدمة للمرضى وعلى الرغم من قلتها بالمقارنة مع حجم المجتمع المعني (الممرضين) وأهمية القطاع المستهدف (قطاع الصحة) خاصة في البيئة الجزائرية إلا أنها تجمع على أهمية عبء العمل بالنسبة للرعاية الصحية ذات الجودة، وعبء العمل يشار إليه في الغالب في أبسط أشكاله بعدد الممرضين في مقابل المرضى Ratio وهي أكثر الصيغ تداولا في سياسات أنظمة الصحة في أغلب دول العالم وغالبا ما تكون اعتباطية أو قياسية على الدول الأكثر تقدما، لكن هذه المقاربة بسيطة جدا ولا يمكن الاتكال عليها في الحساب الجيد والدقيق لعبء العمل، لكن منظمة الصحة العالمية ولأهمية عبء العمل في قطاع الصحة سخرت مجهودا معتبرة على مدى سنوات لتقديم منهجية جديدة وأكثر دقة في حساب عبء العمل ومن ثم تقدير احتياجات الموارد البشرية المناسبة والكافية لضمان الرعاية الصحية ذات الجودة وهو ما يعرف بمنهجية WISN اختصارا لمؤشرات عبء العمل لتقدير احتياجات التوظيف باللغة الإنجليزية، (والتي سنأتي على شرحها لاحقا) والتي أصبحت تشهد تطبيقا متزايدا في العديد من الدول على غرار ماليزيا وأوغندا حيث أحرزت نتائج جد مهمة[6].

1 - Needleman, Buerhaus, Mattke et Stewart, 2002
2 - Aiken,Clarke,Sloane,Sochalski et Hiber, 2002
3 - Kutney-Lee et al,2009
4 - Poghosyan,Clarke et Finlayson,2010
5 - Van Bogaert,Clarke, Roelant, Meulemans et Van de Heyning,2010
6 - philip et al,2015

ونحن من خلال هذه الدراسة نهدف لدراسة تأثير عبء العمل على الصحة النفسية للممرضين، لأن الصحة النفسية أصبحت في صلب اهتمامات الباحثين في العلوم الاجتماعية والسياسيين وصناع القرار والمنظمات الدولية، مع العلم أن الكثير منهم يستعملها بشكل متبادل مع مفاهيم مثل السعادة والرفاهية والعافية والهناء والارتياح وجودة الحياة، وبينت العديد من الدراسات ارتباطها القوي بمختلف المتغيرات ذات الأثر في بيئة العمل.

2- تساؤلات الدراسة:

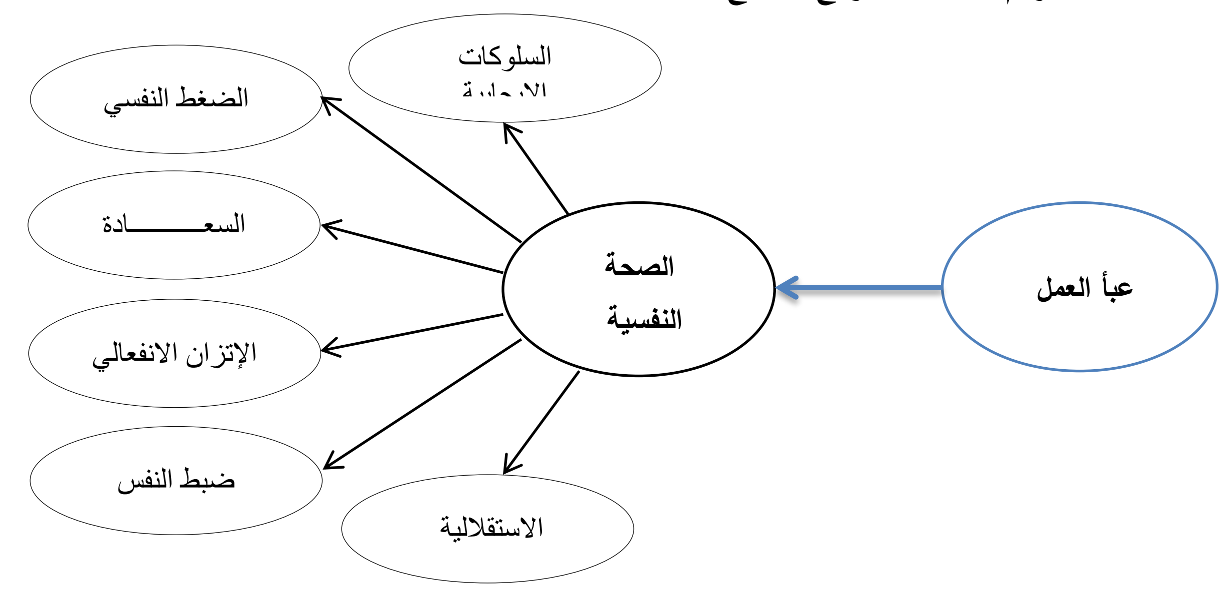
1-2 ما مدى كفاءة النموذج المقترح في تمثيل العلاقة بين مستوى عبء العمل والصحة النفسية عند المرضين ؟ أو ما مدى استيفاء نموذج تحليل المسار المقترح والممثل لمتغيرات عبء العمل والصحة النفسية لمعايير حسن المطابقة؟ (النموذج موضح في الشكل رقم (01))

2-2 ما مستوى الصحة النفسية عند عينة المرضين حسب برنامج "صن"؟

3-2 ما مستوى عبء العمل عند عينة المرضين حسب معالجة مخرجات برنامج wisn بمعادلة عبء العمل؟

4-2 ما هي أبعاد الصحية النفسية التي يعاني فيها المرضين بشكل أكبر حسب برنامج "صن"؟

الشكل رقم (01): النموذج المقترح لتمثيل العلاقة بين عبء العمل وأبعاد الصحة النفسية.



3- أهداف الدراسة:

1-3 قياس مستوى عبء العمل ببعض المصالح الاستشفائية للقطاع الصحي بولاية الجلفة.

2-3 قياس مستوى الصحة النفسية لدى عينة من المرضين بالمصالح الاستشفائية للقطاع الصحي بولاية الجلفة.

3-3 استكشاف تطبيقات برنامجي wisn و"صن" في مجال الصحة.

4-3 نمذجة العلاقة بين عبء العمل وأبعاد الصحة النفسية من أجل فهم أفضل للظاهرة.

5-3 تسليط الضوء على مهنة التمريض ودورها المحوري في عملية الرعاية الصحية.

4- أهمية الدراسة:

تكتسي دراستنا هذه أهميتها من بعدين أساسيين أولهما أنها تهتم بقطاع الصحة وهو قطاع حيوي ومهم وأحد الأعصاب الثلاثة لنهضة الأمم بجوار التربية والعدالة، حيث لا يلقى هذا القطاع الحظ اللازم من الدراسات النفسية والاجتماعية في مختلف جوانبه، كما أنها مناسبة لتسليط الضوء على مهنة التمريض ومعاناة الممرضين في بيئة العمل خاصة وأنهم أحد الأركان الأساسية لتقديم الرعاية الصحية ذات الجودة التي أصبحت في صلب اهتمامات المجتمعات والأفراد في وقتنا الحالي، وتمتاز دراستنا الحالية بأنها توظف برامج الكترونية في قياس متغيرات الدراسة وهما عبء العمل والصحة النفسية التي سنتناولها بمقاربة جديدة.

5- أهم مفاهيم الدراسة:

1-5 الصحة النفسية:

كما يشير Dodge et al (2012) بأن البحث في الصحة النفسية تنامى خلال العشريات السابقة (e.g., Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999; Kahneman, Diener, & Schwarz, 1999; Keyes, Schmotkin, & Ryff, 2002; Stratham & Chase, 2010; Seligman, 2011)، إلا أن " غياب نظريات مركبة وقاعدية للصحة النفسية لحد الآن أمر محير (ص ص، 219-220) كما أكدتRyff و Keyes (1995)فلا تزال مشكلة تعريف الصحة النفسية دون حل إلى حد كبير، الأمر الذي أدى إلى ظهور تعريفات واسعة وغير واضحة (Forgeard, Jayawickreme, Kern, & Seligman 2011, p. 81) (Dodge et al,2012) ويضيف Jawad & Jackson (2016)بأن أحد المظاهر المحيرة في البحث والتطبيق حول الصحة النفسية أن تعريفها مريض، وهذا مرده إلى تعقد المفهوم وتداخله مع الكثير من المفاهيم الأخرى التي غذت أدبيات العلوم الاجتماعية وعلم النفس على مر العقود والقرون، فشكلت نوع من الموروث الذي يصعب جدا التنصل منه، زيادة عن تركيز الباحثين إما على وصف الصحة النفسية وأسبابها ومكانتها في السواء دون المرض أو الاستغراق في هيكلتها ومركباتها وأبعادها، وفي سبيل تطوير مفهوم خاص سنتجاوز استعراض التعاريف السابقة لأننا وجدانها غير متناسقة كونها تعبر عن تيارات مختلفة في التعامل مع المفهوم، فكلما وقفنا على دراسة أو كتاب أو مقال حول الصحة النفسية وفتشنا في ثناياها وجد أن أغلب الكتاب يتعاملون مع المفهوم بوصفه السعادة أو الرفاهية أو الرضا عن جودة الحياة أو الارتياح والمجال لا يكفي للتعمق في معالجتها كلها.

أما نحن فنرى بأن الصحة النفسية حالة شعورية انفعالية عقلية ديناميكية يختبرها الفرد نتيجة إدراكه لتفاعل عوامل إيجابية وسلبية وسعيه لتحقيق التوازن بينها من أجل التكيف، وتنعكس على مستوى الإيجابية في سلوكاته وتتدرج من الخلو من المرض العقلي وضغط منخفض إلى أعلى مستويات السعادة[1].

---

[1]- بن شريك وشنيخر،2017.

من تفحص تعريفنا المقترح يمكن للقارئ أن يستشف بأننا نتكلم عن الصحة النفسية في مجال الخلو من المرض العقلي كناتج وسيرورة، فهي في نفس الوقت تمثل الحالة التي يكون عليها الفرد انفعاليا وعقليا واجتماعيا وتتميز بأنها ديناميكية أي ثابتة نسبيا قد يمسها التغير بسبب التكيف، كما أنها هي السيرورة التي يحاول من خلالها الفرد تحقيق التوازن بين المدرك من التحديات أو العوامل الإيجابية والسلبية -الداخلية والخارجية- معتمدا على ما يمتلك من موارد تجتمع في جهاز صحته النفسية لينعكس ذلك على المظاهر من مستويات سعادته وضغطه النفسي ودرجة الإيجابية في سلوكاته أي أننا نرى أن أبعاد الصحة النفسية تنقسم بين الجهاز الذي يمثل العمليات التي تتم في سبيل تحقيق أفضل مستويات الصحة النفسية والمظاهر التي يمكن أن تعكس مخرجات هذا الجهاز.

2-5 عبء العمل:

من المهم جدا عند تناول مفهوم عبء العمل الاجتهاد في ضبطه بشكل جيد وتوضيح بعض اللبس الذي لطالما يلتصق به بسبب الهالة السلبية التي تحيط به أو بكلمة عبء على وجه الخصوص، فالعديد ممن يسمعون عبء العمل يتعاملون معه على أنه الأثر السلبي للعمل في حين أنه في أبسط تعاريفه هو الأنشطة المطلوب من العامل أدائها بمختلف جوانبها: الحجم والوقت ودرجة الصعوبة والنوعية غيرها من معايير الأداء، ويعرفه Meyer (1998) على أنه الأنشطة المهنية أو الوقت المسخر لأداء المهام المطلوب بشكل جيد في حين يرى Hart & Staveland بأن عبء العمل ليس خاصية متأصلة، بل إنه ينشأ من التفاعل بين متطلبات المهمة والظروف التي تتم فيها والمهارات والسلوكيات والتصورات الخاصة بالمشغل، وبالتالي فإن قياس عبء العمل هو عبارة عن تشخيص لشدة الجهد الذي يقدمه الموظف/المشغل في سياق معين، ويتعلق "العبء" بكل من العبء البدني والعبء الذهني للموظفين وينشأ عن التفاعل بين العوامل البيئية (متطلبات الوظيفة وظروف العمل وما إلى ذلك) وقدرات وسلوكيات وتوقعات الموظف[1].

أما حسب منهجية WISN فهو كمية أو حجم النشاط مقسوم على الزمن المخصص لأدائه وهناك ثلاث أنواع من أنشطة العمل الرئيسية التي تستهلك معظم وقت العمل اليومي للفريق الطبي.

• نشاط الخدمات الصحية: الأنشطة المتصلة بالخدمة الصحية التي يؤديها جميع أعضاء نفس فئة الموظفين والتي يتم تجمع إحصاءاتها السنوية بانتظام.

• نشاط الدعم: أنشطة هامة تدعم أنشطة الخدمات الصحية، يؤديها جميع أعضاء فئة الموظفين ولكن في الغالب لا تجمع إحصاءاتها السنوية بانتظام.

• النشاط الإضافي: الأنشطة التي يقوم بها بعض (وليس جميع) أعضاء فئة الموظفين والتي لا يتم جمع إحصاءات سنوية بشأنها بانتظام[2].

أما بالنسبة لدراستنا الحالية فسنعتمد على المعادلة التالية في حساب عبء العمل الفردي آخذين بعين الاعتبار البعدين الموضوعي والذاتي في تحديد عبء العمل :

عبء العمل الفردي = معامل عبء العمل المقدر من WISN × درجة ادراك عبء العمل (في استبيان الدراسة)

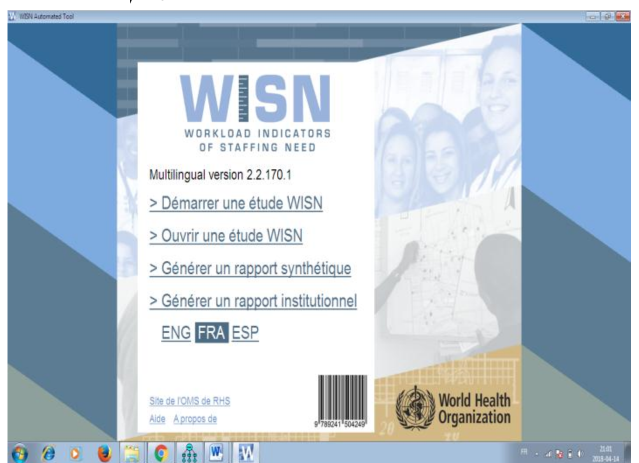
مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغواط – الجزائر- مجلة دولية محكّمة- ISSN 1112-4652

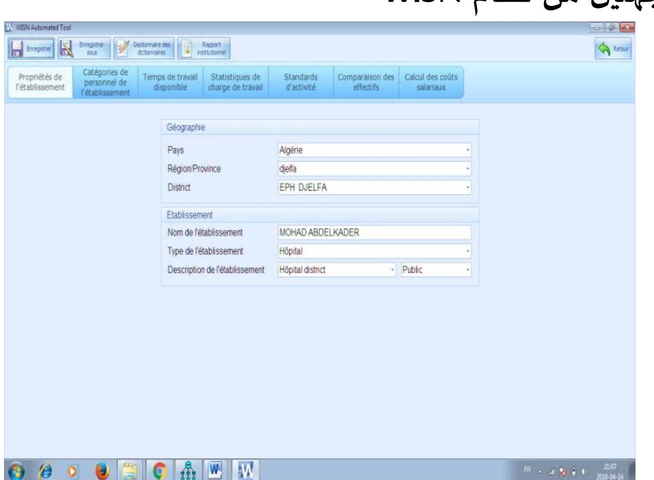
3-5 برنامج WISN: هو طريقة مجسدة في برنامج الكتروني يسمى مؤشرات عبء العمل لتقدير حاجات التوظيف The Workload Indicators of Staffing Need (WISN) وهو أساسا أداة لإدارة الموارد البشرية حيث يوفر للمسيرين في المؤسسات الصحية والاستشفائية طريقة منتظمة لاتخاذ قرارات التوظيف من أجل إدارة مواردهم البشرية القيمة بشكل جيد، وتعتمد طريقة WISN على عبء عمل الفريق الطبي، مع تطبيق معايير النشاط (الوقت) لكل مكون من عناصر عبء العمل ويوفر ما يلي:

1-يحدد عدد أعضاء الفريق الطبي من اختصاص معين المطلوب للتعامل مع عبء العمل في مرفق صحي معين ؛

2-تقييم ضغط عبء العمل للفريق الطبي في ذلك المرفق.[1]

الشكل رقم (02): واجهتين من نظام WISN





4-5 برنامج "صن": هو برنامج الكتروني لتقييم الصحة لنفسية لدى الموارد البشرية أعده شنيخر عبد الرحمان في اطار رسالة الدكتوراه (التي سبق الإشارة إليها) وهو يضم 13 مقياس مقنن هي:

تقبل الذات، الاتزان الانفعالي، الالتزام العام، أسلوب الادراك، ضبط النفس، الكفاءة العامة، التطوير الذاتي، الاستقلالية، أسلوب تسيير العلاقات، التحكم البيئي، الضغط المهني، السعادة، السلوكات الإيجابية و يتميز هذا البرنامج بمستوى عالي من المرونة ودرجة أمان مقبولة حيث تم بنائه والتحقق من استيفائه للمعايير الأرغونومية المتعارف عليها بحسب كل من Sperandio وBastien et Scapin..

---

1 - WHO,2010

الشكل رقم (03): واجهتين من نظام "صن"



6- منهج الدراسة:

تندرج الدراسة التي نحن بصدد عرضها في جملة الدراسات الوصفية والتي تتقصى بشكل أساسي حول ظاهرة معينة وتحاول فهمها والإحاطة بأهم جوانبها، وتتمثل دراستنا هذه في محاولة لتقدير مستوى عبء العمل ببعض المصالح الاستشفائية وتقدير مستوى الصحة النفسية لدى المرضين ودراسة تأثير الثاني على الأول من أجل تفسيرها على ضوء الدراسات السابقة والواقع على أمل الوصل إلى استنتاجات موضوعية يمكن تعميمها والاستفادة منها في فهم تحديات العمل في ميدان التمريض.

7- عينة الدراسة:

تم اعتماد العينة القصدية في دراستنا هذه حيث تشكلت عينة الدراسة من 150 ممرض من القطاع الصحي بولاية الجلفة حيث يتوزع أفراد العينة على حسب مصلحة العمل كما هو موضح في الجدول رقم :(01)

الجدول رقم (01): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المصلحة

المصلحة	عدد أفراد العينة	النسبة %
الجراحة العامة	19	% 12.67
الطب الداخلي	13	% 8.67
العظام	14	% 9.33
الأمراض المعدية	9	% 6.00
طب الأطفال	21	% 14.00
طب القلب	19	% 12.67
الانعاش	13	% 8.67
الكلى وتصفية الدم	11	% 7.33

الاستعجالات الطبية	31	% 20.67
المجموع	**150**	**% 100**

نستعرض في الجداول اللاحقة خصائص عينة الدراسة من ناحية الجنس والسن والمستوى التعليمي والخبرة كما يلي:

- خصائص عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

نستعرض في الجدول رقم (02) توزيع أفراد عينة الدراسة على حسب متغير الجنس:

جدول رقم (02) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	93	% 62.00
أنثى	57	% 38.00
المجموع	**150**	**% 100**

من خلال الجدول رقم (02) نلاحظ أن أغلب افراد العينة من الذكور حيث بلغ عددهم 93 وذلك بنسبة 62.00% في حين بلغ عدد الاناث 57 وذلك بنسبة 38.00%

- خصائص عينة الدراسة حسب متغير السن:

نستعرض في الجدول رقم (03) توزيع أفراد عينة الدراسة على حسب متغير السن:

جدول رقم (03) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن

الفئات العمرية	التكرارات	النسبة المئوية
من 20 إلى 30 سنة	58	% 38.67
من 30 إلى 40 سنة	60	% 40.00
من 40 إلى 50 سنة	32	% 21.33
أكبر من 50 سنة	0	% 0.00
المجموع	**150**	**%100**

من خلال الجدول رقم (03) نلاحظ أن الفئتين الأولى والثانية لعينة الدراسة جاءت متقاربة من حيث متغير السن، فقد جاءت فئة من هم بين 30 إلى 40 سنة بنسبة 40.00 أولا وعددهم 60 فردا ثم تليهم ثانيا فئة من 20 إلى 30 سنة بنسبة 38.67 وعددهم 58، في حين يأتي الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين 40 إلى 50 سنة وذلك بنسبة 21.33، أما فئة من هم أكبر من 50سنة فهي غير موجودة.

- خصائص عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي:

نستعرض في الجدول رقم (04) توزيع أفراد عينة الدراسة على حسب متغير المستوى التعليمي:

جدول رقم(04) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية

أساسي	2	% 1.33
ثانوي	38	% 25.33
جامعي	106	% 70.67
دراسات عليا	4	% 2.67
المجموع	**150**	**%100**

من خلال الجدول رقم (04) نلاحظ أن أغلب أفراد عينة الدراسة لهم مستوى جامعي وذلك بنسبة 70.67، في حين يأتي الأفراد أصحاب مستوى ثانوي في المرتبة الثانية وذلك بنسبة 25.33 في حين يأتي الأفراد أصحاب مستوى الدراسات العليا ثالثا وذلك بنسبة 2.67 وفي الأخير أصحاب المستوى الأساسي وذلك نسبة 1.33.

- خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الخبرة المهنية

نستعرض في الجدول رقم (05) توزيع أفراد عينة الدراسة على حسب متغير الخبرة المهنية

جدول رقم (05) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	49	% 32.67
من 5 إلى 10 سنوات	67	% 44.67
من 10 إلى 15 سنة	24	% 16.00
أكثر من 15 سنة	10	% 6.67
المجموع	**150**	**% 100**

من خلال الجدول رقم (05) نلاحظ أن أغلب أفراد العينة هم من ذوي الخبرة من 05 إلى 10 سنوات وذلك بنسبة 44.67 ثم يليهم الأفراد من أصحاب خبرة أقل من 05 سنوات وذلك بنسبة 32.67 ثم تأتي فئة الأفراد ذوي الخبرة من 10 إلى 15 سنة بنسبة 16.00 وفي الأخير يأتي الأفراد أصحاب الخبرة أكثر من 15 سنة وذلك بنسبة 6.67 .

8- أدوات الدراسة:

كما سبق وأن ذكرنا آنفا سيعتمد الباحثان في جمع البيانات على برنامجي WISN و"صن" لحساب قيم المتغيرات لكننا نرى أنه من المهم عرض أدوات جمع البيانات الخاصة بالدراسة لأن برنامج "صن" يحتوي 13 ثلاثة عشر مقياس مقنن ونحن سنوظف منها 6 مقاييس فقط بما يتوافق مع الأبعاد التي نطمح في توظيفها في دراستنا هذه وعموما تجمع المقاييس الستة 85 بند موزعة على المقاييس بالإضافة إلى استبيان ادراك عبء العمل المكون من 12بند والذي اجتهد الباحثان في إعداده لهذه الدراسة بغرض استغلاله مع

مخرجات WISN لحساب عبء العمل الفردي كما ذكرنا في المعادلة أعلاه وتوزيع البنود على المقاييس موضح في الجدول رقم (06)

الجدول رقم (06): توزيع البنود على المقاييس

المقياس	عدد البنود
مقياس الاتزان الانفعالي	15
مقياس ضبط النفس	12
مقياس الاستقلالية	15
مقياس الضغط المهني	15
مقياس السعادة	13
مقياس السلوكات الإيجابية	15
استبيان إدراك عبء العمل	12
المجموع	**97**

1-8 طريقة الإجابة والتصحيح:

من خلال تعليمات البرنامج فإنه يطلب من أفراد العينة أن يجيبوا على بنود المقاييس بالتأشير تحت البديل الذي يفضلونه أو الخيار الذي يوافق رأيهم، مع العلم أنه تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي وذلك للإجابة على جميع بنود وعبارات المقاييس الستة 6 والجدول رقم(07) يوضح طريقة الإجابة والتصحيح لبنود المقاييس في حين نوضح في الجدول رقم (08) طريق تصحيح المقاييس ككل.

الجدول رقم (07): طريقة الإجابة وتصحيح بنود مقاييس الدراسة

		موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	معارض	معارض بشدة
طريقة الاجابة	غالبا ما أشعر بالتوتر		X			
طريقة التصحيح	الدرجة الموافقة للإجابة في البنود الموجبة	5	4	3	2	1
	الدرجة الموافقة للإجابة في البنود السالبة	1	2	3	4	5

أما تصحيح المقاييس ككل فتم فيه اعتماد المجالات الموضحة في الجدول رقم (08) كل مقياس على حدى

الجدول رقم (08): طريقة تصحيح مقاييس الدراسة

المقياس	المجال	المستوى

مقياس الاتزان الانفعالي	[75 -56]	درجة عالية
	[56 -37]	درجة جيدة
	[37 -18]	درجة دون المتوسط
	[18 -0]	درجة ضعيفة
مقياس ضبط النفس	[60 -45]	درجة عالية
	[45 -30]	درجة جيدة
	[30 -15]	درجة دون المتوسط
	[15 -0]	درجة ضعيفة
مقياس الاستقلالية	[75 -56]	درجة عالية
	[56 -37]	درجة جيدة
	[37 -18]	درجة دون المتوسط
	[18 -0]	درجة ضعيفة
مقياس الضغط النفسي	[75 -56]	درجة مرتفعة جدا
	[56 -37]	درجة مرتفعة
	[37 -18]	درجة دون المتوسط
	[18 -0]	درجة ضعيفة
مقياس السعادة	[75 -56]	درجة عالية
	[56 -37]	درجة جيدة
	[37 -18]	درجة دون المتوسط
	[18 -0]	درجة ضعيفة
مقياس السلوكات الإيجابية	[65 -48.75]	درجة عالية
	[48.75 -32.5]	درجة جيدة
	[32.5 -16.25]	درجة دون المتوسط
	[16.25 -0]	درجة ضعيفة
استبيان إدراك عبء العمل	[60 -45]	درجة عالية
	[45 -30]	درجة جيدة
	[30 -15]	درجة دون المتوسط
	[15 -0]	درجة ضعيفة

2-8 الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة:

إن التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة التي يتبناها الباحث ويطورها أو يقوم ببنائها مهم جدا، وذلك لضمان أفضل النتائج وأصدقها مع إمكانية تعميمها، وفيما يلي ذكر لأهم الخصاص السيكومترية للمقاييس الستة للدراسة كما جاءت في دليل برنامج "صن" مع التنويه إلى أن صاحب البرنامج قام بحساب الخصائص السيكومترية لمقاييسه بستة طرق مختلفة ونحن نكتفي بنتائج أربعة منها فقط كما هو موضح في الجدول رقم (09):

الجدول رقم (09): صدق وثبات مقاييس الدراسة

المقياس	الصدق		الثبات	
	صدق المحكمين (نسبة التوافق)	الصدق التمييزي	معامل الثبات بيرسون	معامل الثبات ألفا كرونباخ
مقياس الاتزان الانفعالي	84 %	T-testدالة عند 0.000	0.717	0.825
مقياس ضبط النفس	100 %	T-testدالة عند 0.000	0.554	0.745
مقياس الاستقلالية	100 %	T-testدالة عند 0.000	0.769	0.871
مقياس الضغط المهني	100 %	T-testدالة عند 0.000	0.651	0.749
مقياس السعادة	100 %	T-testدالة عند 0.000	0.853	0.757
مقياس السلوكات الإيجابية	100 %	T-testدالة عند 0.000	0.807	0.928

9- أساليب المعالجة الإحصائية :

اعتمد الباحثان في عملية المعالجة الإحصائية على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.v.22) وبرنامج (Amos.v.23) ، حيث استخدما العديد من التقنيات الإحصائية التي قدرنا أنها مناسبة للإجابة على تساؤلات الدراسة ومن بين هذه التقنيات ما يلي:

-مقاييس النزعة المركزية: المتوسط الحسابي.

-مقاييس التشتت: الانحراف المعياري.

- اختبارات دلالة الفروق: اختبار كا2.

- نموذج أموس للتحقق مح حسن مطابقة نموذج تحليل المسار المقترح.

10- نتائج الدراسة: سنعرض في هذا الجزء من الدراسة النتائج المتوصل إليها على إثر المعالجة الاحصائية للبيانات المحصلة عن طريق تطبيق البرنامجين واستبيان إدراك عبء العمل وهي مرتبة بحسب تساؤلات الدراسة مع محاولة في مناقشة وتحليل النتائج.

10-1 النتائج المرتبطة بالإجابة على التساؤل الأول:

جاء نص تساؤلنا الأول في الدراسة كما يلي:

" ما مدى كفاءة النموذج المقترح في تمثيل العلاقة بين مستوى عبء العمل والصحة النفسية عند المرضين ؟ أو ما مدى استيفاء نموذج تحليل المسار المقترح والممثل لمتغيرات عبء العمل والصحة النفسية لمعايير حسن المطابقة؟"

و للإجابة عليه اعتمدنا على النمذجة بالمعادلات البنائية (SEM) بمنهجية مبسطة تنطوي على ستة خطوات متفق عليها من طرف الباحثين وهي :

1- الاطلاع على الموروث النظري ذو العلاقة بمختلف متغيرات النموذج وقد تم هذا من خلال ما تقدم في الجانب النظري وحتى إجراءات الدراسة الميدانية.

2- بناء النموذج على ضوء الموروث النظري إن وجد أو وفق المفهوم المؤطر للنموذج وهذا تم بالفعل والنموذج المقترح يظهر في الشكل رقم (01)

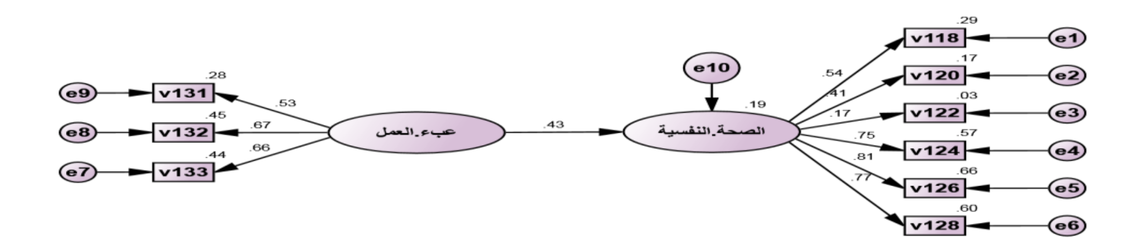
3- التحقق من البنية العاملية للمتغيرات الأساسية للدراسة (أبعاد الصحة النفسية موضوع دراستنا) عن طريق التحليل العملي الاستكشافي وهي الخطوة التي قام بها الباحث شنيخر عبد الرحمان في اطار رسالة الدكتوراه وكما هو مشار إليه في دليل برنامج "صن".

4- التحقق من حسن مطابقة النماذج القياسية وهي النماذج المتعلقة بأبعاد الصحة النفسية كل بعد على حدى والمكونة للنموذج البنائي الكلي عن طريق التحليل العاملي التوكيدي وهذه أيضا خطوة قام بها الباحث شنيخر عبد الرحمان في اطار رسالة الدكتوراه وكما هو مشار إليه في دليل برنامج "صن".

5- التحقق من حسن مطابقة النموذج الكلي.

6- اجراء التعديلات المناسبة على ضوء فحص البواقي ومؤشرات التعديل، في حالة عدم استيفاء النموذج لشروط حسن المطابقة.

ومما تقدم سننطلق مباشرة من الخطوة الخامسة وهي التحقق من حسن مطابقة النموذج المفترض لأبعاد الصحة النفسية وعلاقتها بعبء العمل وقد جاءت بعد معالجتها عن طريق برنامج البرنامج الإحصائي أموس AMOS v23، والذي يعمل ببرنامج SPSS كواجهة تطبيق على الشكل التالي:



الشكل رقم (04) مخرجات النموذج المفترض لتمثيل العلاقة بين عبء العمل وأبعاد الصحة النفسية

من خلال الشكل رقم (04) وبالرجوع لمخرجات قيم التحليل المستخرجة عن طريق برنامج AMOS v23، ومن خلال نتائج البيانات يمكننا التحقق من حسن مطابقة النموذج من خلال قيم المؤشرات المحسوبة مقارنة بمحكات المطابقة الحسنة التي اعتمدها الباحث، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (10): يوضح مؤشرات حسن مطابقة نموذج تحليل المسار

مؤشر المطابقة	القيمة المحسوبة	محك القبول	القرار
كاي تربيع chi-square أو χ^2	0.8	غير دالة	/
درجات الحرية df	2	/	/
مستوى الدلالة	0.71	/	/
مربع كاي المعياري χ^2/df	0.43	χ^2/df<5	حسن المطابقة
مؤشرات المطابقة المطلقة			
مؤشر جودة المطابقة GFI	1	GFI > 0.95	حسن المطابقة
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	0.94	AGFI >0.90	حسن المطابقة
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي RMSEA	0.06	RMSEA < 0.08	حسن المطابقة
مؤشرات المطابقة المتزايدة			
مؤشر توكر.لويس TLI	0.96	TLI > 0.90	حسن المطابقة
مؤشر المطابقة المعياري NFI	1	NFI > 0.90	حسن المطابقة
مؤشر المطابقة المقارن الاقتصادي CFI	1	CFI > 0.95	حسن المطابقة

المصدر: من إعداد الباحث استنادا لمخرجات AMOS v.22

من خلال الجدول رقم (10) يتضح أن مؤشرات حسن المطابقة (Goodness of Fit) للنموذج تحوز على أفضل القيم لكل المؤشرات وأن جميع تقديرات النموذج جاءت حسنة، حيث نلاحظ أن قيمة (كاي تربيع) غير دالة عند المستويين 0.01 و0.05، كما أن مربع كاي المعياري جاء بقيمة 0.43 وهو مؤشر جيد للنموذج لأنه أقل من القيمة 05، وكذلك مؤشر (توكر.لويس) الذي بلغ القيمة 0.96 وهي قيمة حسنة للنموذج، في ما جاءت NFI وCFI بقيمة 1 وهي دلالة على مطابقة البيانات للنموذج مطابقة جيدة، أما قيمة مؤشر RMSEA والذي يعتبر أحد أهم مؤشرات حسن المطابقة فقد جاءت قيمته 0.06 وهي قيمة تدل على حسن المطابقة لأنها جاءت أقل من القيمة 0.08 محك قبول النموذج، وقد جاء مؤشر GFI بقيمة 1 وهو ما يعني حسن مطابقة النموذج لأنه أكبر من قيمة المحك 0.95، كما جاءت قيمة AGFI جيدة من خلال قيمته في النموذج والتي جاءت بقيمة 0.94 وهي أكبر من 0.90 التي تعبر عن قيمة المحك.

- **تحليل تأثير عبء العمل على الصحة النفسية:**

من خلال الشكل السابق رقم (04) يمكن القول بأن عبء العمل يؤثر في الصحة النفسية وذلك من خلال ما نلاحظه في الشكل بحيث يمثل السهم ذو الاتجاه الواحد تأثيرها، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (11): قيم ومستويات الدلالة لتأثير عبء العمل على الصحة النفسية

	Estimate	S.E.	C.R.	P
عبء العمل--->الصحة النفسية	.794	.080	4.968	***

من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ أن عبء العمل يؤثر في الصحة النفسية، ومن خلال ملاحظة مخرجات النموذج والتي جاءت لتعبر عن تأثير عبء العمل على الصحة النفسية فقد جاءت قيم التأثير دالة احصائيا.

2-10 النتائج المرتبطة بالاجابة على التساؤل الثاني:

نص التساؤل الثاني لدراستنا كما يلي:

"ما مستوى الصحة النفسية عند عينة المرضين حسب برنامج "صن"؟"

و للإجابة عليه قمنا بمعالجة البيانات المحصلة من مجموع مقاييس الصحة النفسية عن طريق كا2 وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (12).

الجدول رقم (12): نتائج كا2 للإجابة على مستوى الصحة النفسية عند عينة المرضين

	المستوى	التكرار	النسبة	قيمة كا^2	مستوى الدلالة
مستوى الصحة النفسية	درجة جيدة	88	% 58.67	4.507	0.034
	درجة دون المتوسط	62	% 41.33		
	درجة ضعيفة	0	% 0		
	المجموع	150	% 100		

بحسب نتائج معالجة البيانات الخاصة بالصحة النفسية عن طريق كا^2 لدراسة الفروق والموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة كا^2 المقدرة بـ: 4.507 دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 .

3-10 النتائج المرتبطة بالإجابة على التساؤل الثالث:

جاء نص تساؤلنا الثالث في الدراسة كما يلي:

ما مستوى عبء العمل عند عينة الممرضين حسب معالجة مخرجات برنامج wisn بمعادلة عبء العمل؟

وللإجابة عليه قمنا بمعالجة البيانات المحصلة من تطبيق معادلة عبء لعمل الفردي على مخرجات برنامج WISN عن طريق كا2 وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (13)

الجدول رقم (13): نتائج كا2 للإجابة على مستوى عبء العمل عند عينة الممرضين

	المستوى	التكرار	النسبة	قيمة كا^2	مستوى الدلالة
مستوى عبء العمل	درجة جيدة	08	% 5.30	152.920	0.000
	درجة متوسطة	121	% 80.70		
	درجة ضعيفة	21	% 14		
	المجموع	150	% 100		

بحسب نتائج معالجة البيانات الخاصة بمستوى عبء العمل عن طريق كا^2 لدراسة الفروق والموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة كا^2 المقدرة بـ: 152.920 دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05.

4-10 النتائج المرتبطة بالإجابة على التساؤل الرابع:

جاء نص تساؤلنا الرابع في الدراسة كما يلي:

ما هي أبعاد الصحية النفسية التي يعاني فيها الممرضين بشكل أكبر حسب برنامج "صن"؟

وللإجابة على هذا التساؤل قمنا بمعالجة البيانات المحصلة عن طريق برنامج "صن" من خلال توظيف كا^2 لدراسة الفروق بين المستويات وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (14)

الجدول رقم (14): نتائج كا2 للإجابة على أبعاد الصحة النفسية التي يعاني فيها الممرضين

المقياس	المجال	المستوى	التكرار	قيمة كا^2	مستوى الدلالة
مقياس الاتزان الانفعالي	] 56- 75 [	درجة عالية	8	173.920	0.000
	] 37- 56 [	درجة جيدة	126		
	] 18- 37 [	درجة دون المتوسط	16		
	] 0- 18 [	درجة ضعيفة	0		

مقياس ضبط النفس	] 60 -45 [	درجة عالية	0	86.640	0.000
	] 45 -30 [	درجة جيدة	0		
	] 30 -15 [	درجة دون المتوسط	132		
	[15 -0]	درجة ضعيفة	18		
مقياس الاستقلالية	] 75 -56 [	درجة عالية	55	87.240	0.000
	] 56 -37 [	درجة جيدة	94		
	] 37 -18 [	درجة دون المتوسط	1		
	[18 -0]	درجة ضعيفة	0		
مقياس الضغط النفسي	] 75 -56 [	درجة مرتفعة جدا	29	140.920	0.000
	] 56 -37 [	درجة مرتفعة	117		
	] 37 -18 [	درجة دون المتوسط	4		
	[18 -0]	درجة ضعيفة	0		
مقياس السعادة	] 75 -56 [	درجة عالية	110	118.920	0.000
	] 56 -37 [	درجة جيدة	36		
	] 37 -18 [	درجة دون المتوسط	4		
	[18 -0]	درجة ضعيفة	0		
مقياس السلوكات الإيجابية	] 65 -48.75 [	درجة عالية	93	8.640	0.000
	] 48.75 -32.5 [	درجة جيدة	57		
	] 32.5 -16.25 [	درجة دون المتوسط	0		
	[16.25 -0]	درجة ضعيفة	0		

من خلال قراءتنا للنتائج المعروضة في الجدول أعلاه نلاحظ ما يلي:

1- **مستوى الاتزان الانفعالي:** جاءت قيمة كا2 المقدرة بـ: 173.92 دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يشير إلى وجود فروق في مستويات الاتزان الانفعالي لصالح الممرضين أصحاب الدرجة الجيدة في الاتزان بتكرار 126 من أصل 150 وهو عدد كبير جدا لصالح هذا البديل وتحليلنا هذه النتائج إلى القول بأن مستوى الاتزان الانفعالي جيد لدى عينة الممرضين أي أنهم لا يعانون في هذا البعد من أبعاد الصحة النفسية، أي أن لديهم القدرة في التحكم في انفعالاتهم وهذا أمر مهم وإيجابي بالنسبة للممرضين لأن التحكم العالي قد يشير إلى تبلد المشاعر في حين أن ضعف التحكم يؤدي إلى الانغماس المفرط في العواطف والتأثر بسرعة بالوضعيات الإنسانية مما قد يعيق الفرد على اتخاذ القرار والأداء الجيد، على أمل أن أفراد العينة ليسوا في الطريق إلى مستوى العالي من الاتزان الانفعالي لأن ذلك قد ينعكس سلبا عليهم لدخولهم في دائر تبلد المشاعر التي تصيب العديد من أعضاء الطاقم الطبي عموما.

2- **مستوى ضبط النفس**: نلاحظ أن قيمة كا2 المقدرة بـ: 86.640 دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يشير إلى وجود فروق في مستويات ضبط النفس لصالح الممرضين أصحاب الدرجات دون المتوسط في مقياس ضبط النفس الذين بلغ عددهم 132 من مجموع 150، مما يشير إلى أن عينة الممرضيين يعانون في هذا البعد من أبعاد الصحة النفسية، أي أن لديهم مشكلات في ضبط النفس

3- **مستوى الاستقلالية:** نلاحظ أن قيمة كا2 المقدرة بـ: 87.24 دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يشير إلى وجود فروق في مستويات الاستقلالية لصالح الممرضين أصحاب الدرجات الجيدة في الاستقلالية بعدد 94 ممرض أي ما يفوق النصف بينما سجل 55 من الباقين درجات عالية وهذه النتائج تدل على أن الممرضين لا يعانون في هذا البعد من أبعاد الصحة النفسية ولديهم مستويات جد مقبولة من الاستقلالية يمكن أن يكون مردها إلى طبيعة وظيفة التمريض التي يتعلم فيها الفرد على مر السنين الاعتماد على نفسه على الرغم من أنه يعمل ضمن طاقم وهذا تحسبا للحالات الاستعجالية أو المفاجئة التي قد يتعرض لها.

4- **مستوى الضغط النفسي:** نلاحظ أن قيمة كا2 المقدرة بـ: 140.92 دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يشير إلى وجود فروق في مستويات الضغط النفسي عند أفراد عينة الدراسة لصالح ذوي الضغط المرتفع والذين بلغ عددهم 117 بالمقابل بلغ أصحاب ذوي الضغط المرتفع جدا 24 ممرضا أي أن أغلب الممرضين يعانون في هذا البعد من أبعاد الصحة النفسية وهذا طبيعي جدا نظرا لأن مهنة التمريض تصنف من المهن الضاغطة التي يتعامل فيها الفرد مع حدي الحياة أو الموت ومع الفرد المسالم والعنيف والمجرم والضحية والصغير والكبير.

5- **مستوى السعادة:** نلاحظ أن قيمة كا2 المقدرة بـ: 118.92 دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يشير إلى وجود فروق في مستويات السعادة لصالح أصحاب الدرجات العالية بتكرار 110 أي أن أغلب الممرضين لا يعانون في هذا البعد ولديهم مستويات عالية وجيدة في السعادة وهي نتيجة مطمئنة من جهة ونوعا غريبة لتعارضها مع معاناة أغلب الممرضين من الضغط كما يتضح في البعد السابق، لكن يبقى مفهوم السعادة مستقل بذاته ويعبر عن مدى رضا الفرد عن حياته عموما وهذا قد يكون مرده إلى تقرب الممرضين الدائم من المرضى واحساسهم بأفضلية ونعمة الصحة مما ينعكس على مستوياتهم العالية في السعادة.

6- **مستوى السلوكات الإيجابية:** نلاحظ أن قيمة كا2 المقدرة بـ: 8.64 دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يشير إلى وجود فروق في مستويات السلوكات الإيجابية لصالح الممرضين من أصحاب الدرجات العالية والذين بلغ عددهم 93 ممرض في حين سجل الباقي من الممرضين (57) درجات جيدة، أي أن عينة الدراسة لا تعاني في هذا البعد وتعكس هذه النتائج مستوى الايجابية الذي يتميز به الممرضين والذي قد يكون مصدره خبرتهم في التعامل مع مختلف الوضعيات الحرجة العاكسة لضعف الانسان والتي تتجلى في أوقات المرض.

وكنتيجة عامة مما سبق وللإجابة على تساؤل الدراسة الرابع نجد أن: أفراد عينة الدراسة من المرضين يعانون من درجات مرتفعة من الضغط النفسي ومستويات دون المتوسط في ضبط النفس وهما البعدان الوحيدان من أبعاد الصحة النفسية اللذان يعاني فيهما المرضين في مقابل مستويات جد مقبولة في الأبعاد الأخرى وهي الاتزان الانفعالي والسعادة والسلوكات الإيجابية والاستقلالية، وعلى الرغم من عدم وجود تناسق عالي بين هذه النتائج خاصة الضغط والسعادة اللذان يرتبطان طردا ببعضهما حسب العديد من الدراسات، إلا أنا نلتمس المبرر في طريقة بناء المقاييس التي ركز فيهما شنيخر (2017) على ضبط المفاهيم بطريقة دقيقة تجعلها منفصلة بشكل ايجابي على عكس ما يعتقد البعض ونفس الأمر يتكرر مع بعدي الاتزان الانفعالي وضبط النفس، وللطبيعة الاستكشافية لدراستنا يمكننا القول بأن نقف عند هذه النتيجة لنقول أن عينة المرضين تعاني من ضغط مرتفع ومشاكل في ضبط النفس.

المراجع:

- بن شريك عمر وشنيخر عبد الرحمان (2017) نموذج مقترح للصحة النفسية، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، المجلد 10 العدد 04 جامعة الجلفة.

- شنيخر عبد الرحمان (2018) دليل برنامج "صن" للصحة النفسية، غير منشور.

− Aiken, L., Clarke, S., Sloane, D., Sochalski, J. et Hiber, J. (2002). Hospital nurse staffing, patient mortality, nurse burnout, and job satisfaction. *Journal of the American Medical Association, 288*(16), 1087-1993.

− Aiken, L., Sloane, D., Comiotti, J., Clarke, S., Flynn, L., Seago, J., Spetz, J. et Smith, H. (2010). Implications of the California nurse staffing mandate for other states. *Health Services Research, 45*(4), 904-921.

− Berry.L, Curry.Paul (2012) Charge de travail de personnel infirmier et soins aux patients. la Fédération canadienne des syndicats d'infirmières et infirmiers. Canada.

− David,Allen.(2001) The Changing Shape of Nursing Practice. Routledge: New York.

− Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. Psychological Bulletin, 125, 276–302.

− Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. International Journal of Wellbeing, 2(3), 222-235. doi:10.5502/ijw.v2i3.4

− Govule Philip, Mugisha John Francis, Katongole Simon Peter, Maniple Everd, Nanyingi Miisa, Anguyo Robert DDM Onzima.(2015) Application of Workload Indicators of Staffing Needs (WISN) in Determining Health Workers' Requirements for Mityana General Hospital, Uganda. *International Journal of Public Health Research*, 3(5) 254-263

− Guy,f. (2016). The philosophy of well-being. New York: Routledge.

− Hart, S.G. & Staveland, L.E. (1988). "Development of NASA-TLX (Task Load Index): Results of empirical and theoretical research," in Human Mental Workload, P.A. Handcock & N. Meshkati (Eds.), Elesvier.

− Jawad,A.Q, Scott-Jackson, W.. (2016). Redefining Well-Being in Nations and Organization. New York : Palgrave Macmillan.

− Joan E. van Horn, Toon W. Taris, Wilmar B. Schaufeli and Paul J.G. Schreurs.(2004).The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. Journal of Occupational and Organizational Psychology , 77, 365–375.

- Katrina.Meyer (1998) Faculty workload studies: Perspectives, Needs and Future Directions. ASHE-ERIC Higher Education Report, Graduate School of Education and Human Development, George Washington University
- McGillis Hall & al. (2006). Decision Making for Nurse Staffing: Canadian Perspectives. Policy, Politics & Nursing Practice, 7(4), p. 267
- Needleman, J., Buerhaus, P., Mattke, S. et Stewart, M. (2002). Nurse staffing levels and the quality of care in hospitals. New England Journal of Medicine, 346(22), 1715-1722.
- Poghosyan, L., Clarke, S. et Finlayson, M. A. (2010). Nurse burn-out and quality of care: Crossnational investigation in six countries. Research in Nursing & Health, 33, 288-298.
- Ryff , C & Singer , B (2008). Know Thyself and Become What You Are : A Eudaimonic Approach To Psychological Well – Being , Journal of Happiness Studies , 9 , 13-39 .
- United nations, Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Retrived 14:14 05/02 /2018from https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf
- Van Bogaert, P., Clarke, S., Roelant, E., Meulemans, H. et Van de Heyning, P. (2010). Impact of unit-level nurse practice environment and burnout on nurse-reported outcomes: a multilevel modelling approach. Journal of Clinical Nursing, 19, 1664-1674.
- Warr, P. B. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health. Work and Stress, 8, 84–97.
- WHO.(2010). Workload indicators of staffing need.users' manual. retrived from 16:53 15/07/2017 http://www.who.int/hrh/resources/wisn_user_manual/en/

جودة الحياة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الوسط الجامعي وسبيل التدخل

(دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح بورقلة)

د غربي صبرينة -مخبر جودة الحياة .

د قوارح محمد-مخبر علم النفس العصبي والاضطرابات المعرفية والسوسيوعاطفية -جامعة ورقلة.

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى الطلبة الجامعيين ذوي صعوبات التعلم، كما تهدف الدراسة إلى معرفة الفروق في درجة جودة الحياة باختلاف الجنس وسنة التدرج، وللمعالجة فرضيات البحث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة مقياس جودة الحياة لدى الطلبة الجامعيين للباحثة رغداء على نعيسة، (2012) بعد تعديله، ،وجرى تطبيقه على عينة قوامها 54 طالبا ذوي صعوبة في التعلم، خلصت الدراسة إلى انخفاض مستوى جودة الحياة لدى الطلاب الجامعيين ذوي صعوبات التعلم، كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى الجودة باختلاف متغير الجنس والمستوى التعليمي.

الكلمات الدالة: - صعوبات التعلم - جودة الحياة- الوسط الجامعي

Abstract:

The aim of this study is to reveal the quality of life of university students with learning difficulties. The study also aims at identifying differences in the quality of life according to sex and year of gradation. For the researcher Raghda on Naissa (2012), after its amendment, and applied to a sample of 54 students with learning difficulties, the study found that the quality of life of university students with learning difficulties was low. The study also found no significant differences among students with difficulties Learning Quality variable depending on the sex and educational level level.

Key words:-learning difficulties - Quality of life -University Center

1- إشكالية البحث:

يعاني قطاع التعليم من العديد من المشاكل والتي من أهمها صعوبات التعلم لدى الطلبة والتي انتشرت في الوسط الجامعي بصورة كبيرة وترجع الزيادة في انتشار صعوبات طلاب المرحلة الجامعية لعوامل مجتمعية، وتربوية، وتشريعية ونفسية ساهمت في زيادة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية.(الزيات 2000)

والسبب الرئيس وراء هذا الارتفاع يعود إلى غياب الترتيبات الإدارية والمالية والتشريعات والقوانين الخاصة باحتياجات طلاب الفئات الخاصة في مجال التعليم العالي.(الحارثي 2009)

حيث وصلت نسبة انتشار الطلبة ذوي صعوبات التعلم في أمريكا إلى (41%) من مجموع الطلاب من ذوي الفئات الخاصة في عام(1999) بينما كانت (15%) في عام(1988) من طلاب السنة الأولى في الجامعة. (Henderson 2001)

أما في الدول العربية فتشير دراسة شرف الدين(2003) أن هناك زيادةً وارتفاعاً في إعداد ذوي صعوبات التعلم بشكل ملحوظ في المرحلة الجامعية، حيث تشير نتائج الدراسة إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الطلاب ذوي احتياجات الخاصة تصل إلى(57.14%) بمصر وبالمملكة العربية السعودية تشير دراسة الديب(2000) صعوبات التعلم تمثل(12.8%)، لذلك تعمل الحكومات على إيجاد السبل الممكنة لتخطي هذا المشكل وعلاجه لما له من تأثير قد يمتد من مراحل التعليم الأولى إلى مراحل التعليم الجامعية، وينعكس بعد ذلك على التوافق النفسي الاجتماعي والمهني للطالب، وتجدر الإشارة هنا إلى أن التأثير السلبي لهذا الاضطراب يزداد خطورة في هذه المرحلة وعلى غرار المراحل السابقة.(محمد عوض، 2007)

وعلى الرغم من ذلك اقتصرت معظم البحوث والدراسات الخاصة بموضوع صعوبات التعلم في البيئة العربية غير أن الملاحظ عن هذا التناول في البيئة العربية قد اقتصر على قطاع وفئة واحدة دون غيرها، وتتمثل هذه الفئة في تلاميذ المتمدرسين سواء في الطور الابتدائي أو المتوسط ونادرا ما نجد أن هذه الدراسات قد امتدت إلى مرحلة التعليم الثانوي أو مرحلة التعليم الجامعي، بالرغم أن التلميذ أو الطالب في هذه المراحل يكون قد تقدم في السن عن المراحل السابقة، مع العلم أن شدة هذا الاضطراب وخطورته وتأثيراته السلبية تزداد كلما تقدم الإنسان في السن وتصبح أكثر شدة من المراحل السابقة. (محمود عوض،2007)

وبالمقابل نجد العديد من الدراسات الأجنبية التي اهتمت في الآونة الأخيرة بدراسة صعوبات التعلم لدى الراشدين، والتي أجمعت في مجملها على محاولة التعرف على خصائص وحاجات الراشدين ذوي صعوبات التعلم والذين يؤكدون من خلال هذا الاهتمام على مدى خطورة وصعوبة هذا الاضطراب في هذه المرحلة العمرية تحديدا، والتي قد تنعكس نتائجها وأثارها السلبية مباشرة على الحياة العملية والمهنية للفرد وعلى نموه وتوافقه الاجتماعي والنفسي، ومن بين الدراسات الأجنبية التي تناولت الموضوع نجد مثلا دراسة(2000) Ruban ودراسة(2001) Smitely ودراسة(2005)Trainin and Swanson، حيث أشارت مجمل نتائج هذه الدراسات إلى أن الطلبة الجامعيين ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات خطيرة ومتعددة في المجالات الأكاديمية المختلفة ووفقا لتعريف الجمعية الأمريكية للتعليم العالي والإعاقة Association on highereducation and disability ADHD 1991 تعبر عن اضطراب أو قصور أو صعوبة ما تؤثر على الطريقة التي تعالج بها الأفراد ذوي مستوى الذكاء العادي أو العالي للمعلومات، من حيث تعلمها وتجهيزها ومعالجتها والإحتفاظ بها، والتعبير عنها وهذه الصعوبات تعبر عن نفسها من خلال واحد أو أكثر من المجالات التالية: (التعبير الشفهي، والفهم السمعي، والمهارات الأساسية للقراءة والفهم القرائي وفهم الحقائق والعمليات الرياضية والقدرة على حل المشكلات والتمثيل المعرفي وتذكر المعلومات اللفظية، وتجهيز

المعلومات المدخلة ومعالجتها والانتباه الممتد أو بعيد المدى وإدارة أو معالجة المهارات الاجتماعية) (الزيات 2000) ،والتي يجب على الجهات الوصية التكفل بهم عن طريق تسطير برامج لمعالجة مشكلات التعلم لديهم بصفة مستمرة مما ينعكس على تقدم الطلبة ذوي صعوبات التعلم ويساعدهم على التوافق النفسي والمهني. (Wanda, 2007)

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من المواضيع التي لاقت اهتمام الباحثين النفسانيين والتربويين في البيئتين العربية والأجنبية ومن بين هذه الدراسات:

دراسة الحارثي(2009) التي هدفت إلى معرفة نسبة الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من(60) طالباً من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الجامعية في كلية المعلمين بجامعة الطائف، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود نسبة 3% من الطلبة يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية بجامعة الطائف

وفي دراسة قام بها الباحث الزيات(2001) والتي هدفت إلى معرفة شيوع صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية لدى عينة بلغت(378) من طلبة وطالبات الدبلوم العام في جامعة مصر وأظهرت نتائج الدراسة أن صعوبات التعلم تشيع لدى طلاب المرحلة الجامعية على اختلاف تخصصاتهم بنسبة لا تقل عن(25%)، ولا تختلف صعوبات التعلم باختلاف الجنس، ويرتبط التحصيل الدراسي بأنماط صعوبات التعلم ارتباطاً سالباً، والبنية العاملية لصعوبات التعلم تجمع مابين العمومية والنوعية.

دراسة(Henderson) (2001) هدفت إلى تقدير نسبة الطلاب ذوي الصعوبات في السنوات الأولى في الكليات العامة وأسفرت النتائج على أن نسبة(9%) من الطلاب يعانون من صعوبة في التعلم سنة(1991)، وأن هذه النسبة في زيادة مستمرة حيث وصلت إلى نسبة(41%) في سنة(1999).

وقد توصل الديب(2000) في دراسته التي هدفت إلى التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم وعلى خصائصهم النفسية بالمملكة العربية السعودية، والتي أجريت على عينة قوامه(500) طالباً من جامعة الملك فيصل إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى الذكور والإناث(12.82%)، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الذكور ولإناث في جميع أبعاد صعوبات التعلم ووجدت فروق دالة بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل .

دراسة هارفي(harvey) (2005) والتي هدفت إلى معرفة وجهات نظر مقدمي الخدمة، والإداريين، والآباء الذين يتعاملون مع البرامج والخدمات ذوي صعوبات التعلم في مناطق الريف في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت الدراسة أيضا إلى معرفة كيفية الحصول على معلومات عن مفهوم ذوي صعوبات التعلم من المشاركين، وتكونت عينة الدراسة من(100) من أساتذة الجامعات باختلاف رتبهم العلمية وقد أشار المشاركون في الدراسة إلى حاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى تعلم المزيد من المهارات والمعرفة لمواجهة احتياجاتهم وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك نسبة(15%) من المشاركين يهتمون بالطلبة ذوي صعوبات التعلم والبرامج التي تساعدهم على زيادة تحصيلهم الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي، وأشار(16%) من

المشاركين إلى إثبات أنهم يهتمون بالطلبة ذوي صعوبات التعلم كما أشار معظم المشاركين إلى أن أهم احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم تتمثل في تقديم الخدمات التدريب وتوفير مصادر المعلومات والمصادر الشخصية.

أما دراسة داي(DAY) (2005) هدفت إلى استكشاف مدى معرفة أعضاء هيئة التدريس بقوانين الإعاقة واتجاهاتهم وخلفيتهم نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم في كلية شمال فرجينيا الأمريكية وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس العاملين بدوام كلي في كلية مجتمع شمال فرجينيا لم يكن لديهم معرفة عن صعوبات التعلم واحتياجاتهم وكذلك بقوانين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتشريعاتهم وكانت درجات(86%) من الأساتذة العاملين بدوام كلي من(80%) كإجابات صحيحة على الاستبانة، وكان متوسط أحد أجزاء الاستبانة المعرفة (57 %) كإجابات صحيحة ولم تكن هناك علاقة ذات إحصائية بين خبرات التدريس والمعرفة بقوانين الإعاقة، وبين عدد الطلبة الذين يتلقون التعليم والمعرفة بقوانين الإعاقة وبين متغيرات الجنس.

دراسة سيد أحمد رجب سليمان جودة حياة ذوى صعوبات التعلم وجودة حياة أسرهم وهي دراسة نظرية تحليلية أكد فيها على ضرورة التكفل بهذه الظاهرة، وان التأخر الكشف عن هذه الفئة يهيء الأسباب لنموها بالإضافة إلى إبعاد الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن اللحاق بأقرانهم مما يؤدي إلى تهميشهم في مجتمعهم .

ونظرا للأهمية موضوع صعوبات التعلم وندرة الدراسات العربية وخصوصا فيما يتعلق بالمعاش النفسي والاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم بغية إيجاد آليات للتكفل بهذه الفئة، وانطلاقا مما سبق تتبلور إشكالية الدراسة من خلال طرح مجموعة من التساؤلات والتي جاءت على النحو التالي:

- ما مستوى جودة الحياة لدى الطلبة الجامعيين ذوي صعوبات التعلم؟
- هل توجد فروق في مستوى جودة الحياة لدى الطلبة الجامعيين ذوي صعوبات التعلم باختلاف المستوى الدراسي؟
- هل توجد فروق في مستوى جودة الحياة لدى الطلبة الجامعيين ذوي صعوبات التعلم باختلاف الجنس؟
- ما هي سبل التدخل المقترحة لهذه الفئة؟

2- الفرضيات:

- مستوى جودة الحياة لدى الطلبة الجامعيين ذوي صعوبات التعلم منخفض.
- توجد فروق في مستوى جودة الحياة لدى الطلبة الجامعيين ذوي صعوبات التعلم باختلاف المستوى الدراسي.
- توجد فروق في مستوى جودة الحياة لدى الطلبة الجامعيين ذوي صعوبات التعلم باختلاف الجنس.

3- أهمية للدراسة:

تكمن أهمية الدراسة ففي كونها تلقي الضوء على فئة مهمة وهي فئة الطلبة الجامعيين ذوي صعوبات التعلم حيث تعتبر مرحلة الدراسة الجامعية احد المحطات الأساسية في حياة الفرد لإعداده ليكون فردا ناجحا على جميع المستويات العملية والمهنية وكذلك توافقه النفسي والاجتماعي فيما بعد، كما تتجلى أهمية الدراسة في أنها تحاول البحث والكشف عن مستوى جودة الحياة لدى الطلبة ذوي صعوبات، بغية إيجاد سبل التدخل الملائمة في ضل غياب برامج وخطط التكفل بهذه الفئة.

4- أهداف للدراسة:

- التعرف على مستوى جودة الحياة لدى الطلبة الجامعيين ذوي صعوبات التعلم.
- الكشف عن فروق في مستوى جودة الحياة لدى الطلبة الجامعيين ذوي صعوبات التعلم باختلاف **سنة التدرج**
- الكشف فروق في مستوى جودة الحياة لدى الطلبة الجامعيين ذوي صعوبات التعلم باختلاف الجنس
- اقتراح مجموعة من سبل العلاج لهذه الفئة

5- التعاريف الإجرائية للدراسة:

1- صعوبات التعلم:

اضطراب أو قصور أو صعوبة ما تؤثر على الطريقة التي تعالج بها الأفراد ذوي مستوى الذكاء العادي أو العالي للمعلومات، من حيث تعلمها وتجهيزها ومعالجتها والاحتفاظ بها، والتعبير عنها والمعبر عنها بمستوى التحصيل الدراسي المنخفض للطالب الجامعي بجامعة قاصدي مرباح بورقلة

2- جودة الحياة:

والمتمثلة في مستوى كل من الصحة العامة للطالب الجامعي ومستوى الحياة الأسرية والدراسية والتعليمية لديه، ويتم الكشف عن هذا المستوى من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليه الطالب الجامعي في مقياس جودة الحياة

6- منهج الدراسة:

إن طبيعة المشكلة المدروسة هي التي تفرض على الباحث إتباع منهج معين دون أخر، وبما أن الدراسة الحالية تبحث في الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى الطلبة الجامعيين ذوي صعوبات التعلم، فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي الاستكشافي.

7- أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات الميدانية اللازمة لهذه الدراسة والتي تم إعدادها من خلال الإطلاع على التراث النظري والاستعانة بمقياس الجودة لدى الطلبة الجامعيين للباحثة رغداء على نعيسة(2012) والذي يتكون من(60) بند، وتم إعطاء وزن الاستجابات على كل فقرة على النحو التالي: أوافق بشدة(5) درجات، أوافق(4) درجات، محايد(3) درجات، لا أوافق(2) درجة، لا أوافق بشدة(1) درجة،

وبعد التأكد من صلاحية الأداة حيث قدر ثبات الاستبيان بطريقة ألفاكرونباخ ب(0.87)، كما تم التأكد من صدقه عن طريق الصدق الذاتي.

8- عينة البحث:

تتمثل عينة البحث في هذه الدراسة في الطلبة ذوي صعوبات التعلم بجامعة قاصدي مرباح (كلية العلوم الدقيقة وكلية المحروقات)، وهي عينة قصدية حيث اعتمدنا في اختيارنا على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فقد جرى توزيع(60) استمارة واسترجعت(54) فأصبحت عينة الدراسة(54) طالبا من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أي بنسبة (73%).

9- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

سنتعرض فيما يلي إلى عرض نتائج البحث، ونتائج تقييمها وتفسيرها في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة:

1- **نتائج الفرضية الأولى:**

مستوى جودة الحياة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم منخفض.

جدول رقم (1) يوضح مستوى جودة الحياة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

أبعاد جودة الحياة	متوسط المقياس	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري
العامة الصحة جودة	30	25,8148	5,83119
الأسرية الحياة -	30	27,0556	4,83469
والدراسة التعليم - .	30	27,5556	5,53775
العواطف -	30	27,4444	4,90924
النفسية الصحة - .	30	27,8148	5,27033
الفراغ أوقات شغل - .	30	24,6296	4,21720
المجموع	180	160,3148	18,46958

نلاحظ من خلال الجدول السابق إن المتوسطات الحسابية الفعلية لأبعاد جودة الحياة لدى الطلبة الجامعيين ذوي صعوبات التعلم قد تراوحت بين(24.62) و(27.81)، وجميع هذه المتوسطات كانت أدنى من متوسط القياس لهذه الأبعاد، ومن خلال النتائج المبينة في الجدول يمكن التنبؤ بدلالة الفروق، والتي تشير انه هناك فرق دال إحصائيا لصالح متوسط القياس، وذلك استنادا لكون متوسط الفعلي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في كل بعد كان اقل من متوسط القياس، وهذا ما يعكس تدني مستوى جودة الحياة لدى الطلبة الجامعيين ذوي صعوبات التعلم.

2- **نتائج الفرضية الثانية:**

توجد فروق في مستوى جودة الحياة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف الجنس.

جدول رقم(2) يوضح فروق في مستوى جودة الحياة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف الجنس .

مستوى الجودة	الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	المحسوبةTقيمة	SPSSمدى الدلالة	القرار الإحصائي
	ذكر	16	161.75	12.56	52	0,42_	0,67	غير دالة
	أنثى	38	159.54	20.58				

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للطلبة الذكور ذوي صعوبات العلم يقدر ب(161.75)، في حين بلغ المتوسط الحساب لدى الطلبة الإناث ذوي صعوبات التعلم ب(159.54)، وقد بلغت قيمة(ت) المحسوبة(0.42) عند درجة حرية(52) ومستوى دلالة(0.05)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وعليه يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في مستوى جودة الحياة لديهم.

نتائج الفرضية الثالثة :

توجد فروق مستوى جودة الحياة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف سنة التدرج .

الجدول رقم (3) فروق في مستوى جودة الحياة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف سنة التدرج .

مستوى جودة الحياة	سنة التدرج	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	Tقيمة المحسوبة	مدى الدلالة SPSS	القرار الإحصائي
	الأولى	26	160.65	14,06	52	0,25	0,80	غير دالة
	االثالثة	28	159,32	22,17				

نلاحظ من خلال الجدول السابق ان المتوسط الحسابي للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يزاولون دراستهم بالسنة الأولى يقدر ب(160.65)، في حين بلغ المتوسط الحساب لدى الطلبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يزاولون دراستهم بالسنة الثالثة ب(159.32)، وقد بلغت قيمة(ت) المحسوبة(0.25) عند درجة

حرية(52) ومستوى دلالة(0.05)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وعليه يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في مستوى جودة الحياة لديهم

10- تفسير نتائج البحث:

يمكن تفسير نتائج الفرضية الأولى والمتمثلة في انخفاض مستوى جودة الحياة في أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات تكيفية بدرجة الأولى، فالتعلم بمعناه العام في الحياة اليومية هو محصلة تفاعلات الفرد مع بيئته والطريقة التي يدرك بها الفرد متغيرات الحياة لدا ينظر الناس إلى التعلم على أساس أنه العامل الذي يحدد أداء الفرد في أية لحظة من لحظات الحياة وفي أي موقف من مواقف الحياة، فكلما انتقل الإنسان إلى مرحلة جديدة من النمو فرضت عليه متطلبات وحاجات جديدة لهذه المرحلة تلح على الإشباع، مما يجعل الفرد يشعر بضرورة مواجهة متطلبات الحياة في المرحلة الجديدة فيظهر الرضا " في حالة الإشباع " أو عدم الرضا " في حالة عدم الإشباع " نتيجة لمستوى جودة الحياة التي يعيشها.(الزيات ،2000)

وفى جودة الحياة يتطلب الاستمتاع بالأشياء بشكل تراكمي أن يفهم الإنسان ذاته وقدراته، ويحقق اهتماماته وطموحاته في تفاعل وانهماك يمكنه من التغلب على مشكلات الحياة وتحديد معنى وهدف يسعى دوماً، وهذه الصعوبات التكيفية تؤدي إلى هدر طاقاتهم وإمكاناتهم وينعكس ذلك في بعض الأحيان على صحتهم النفسية وقد يؤثر على مستقبلهم في المراحل التعليمية اللاحقة إذا لم يتم مواجهتها والتغلب عليها.. وهده المشكلات تختلف في طبيعتها عن مشكلات غيرهم من الطلبة، إن صعوبات التعلم تؤثر في مجالات الحياة المختلفة كالجوانب الأسرية والاجتماعية والعلائقية كعدم القدرة علي تكوين صداقات وحياة اجتماعية ناجحة وقد ذكر تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم أن صعوبات التعلم وإن صاحبها اضطراب انفعالي واجتماعي ,فإنها لا تكون نتيجة لهذا الاضطراب مباشرة.

ولكن ما لا خلاف عليه أن الاضطرابات النفسية لدى الراشدين ذوى صعوبات التعلم يمكن ردها إلى معاناتهم السابقة وخبراتهم الفاشلة مع صعوبات التعلم خلال سنوات الدراسة.

هذا بالإضافة إلى أننا حينما نغفل الكشف عن هذه الفئة فنحن نهئ الأسباب لنموها بالإضافة إلى إبعادهم عن اللحاق بأقرانهم حتى يصبحوا هامشيين في مجتمعهم وما يترتب على الضغوط والإحباطات المستمرة والتوترات النفسية وما تتركه من آثار مدمرة للشخصية، وما لذلك من آثار سلبية تشمل كل من الطفل وأسرته ومجتمعه. دراسة (2000) Ruban ودراسة (2001) Smitely ، ودراسة Trainin and Swanson (2005) وفي هذا الإطار بدأ بين الدول، فقد تميزت المنظومات التربوية في عدد من دول العالم، بالرهان على التربية المتسمة بالجودة إذ أنها ركزت على الإهتمام بتنمية الكفأت البشرية

وفي هذا السياق فقد اهتمت الولايات المتحدة الأمريكية بالدور الإيجابي الذي تلعبه البرامج التربوية في مواجهة الاحتياجات الخاصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية وإعادة تأهيلهم الجامعي بشكل ناجح. (الزيات 2001)

فيما يخص نتائج الفرضيتين الثانية والثالثة فقد توصلت الدراسة لعدم وجود فروق جوهرية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى الجودة باختلاف متغير الجنس **سنة التدرج** يعود لكون عدة الصعوبات متشابهة لدى الطلبة ولكون الصعوبات في التعلم تلاوم الطالب في كل مراحل تعلمه بل في كل حياته وقد اتفقت نتائج البحث مع دراسة توصل. (الديب 2000)

هناك فروق في صعوبات التعلم لدى الذكور والإناث، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الذكور ولإناث في جميع أبعاد صعوبات التعلم ووجدت فروق دالة بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل.

خلاصة تقويمية وسبل التدخل المقترحة لهذه الفئة:

خلصت الدراسة إلى انخفاض مستوى جودة الحياة لدى الطلاب الجامعيين ذوي صعوبات التعلم وهذا متوقع نظرا لغياب البات للتكفل بهذه الفئة بالجامعة الجزائرية والعربية عموما

كما خلصت الدراسة إلى لعدم وجود فروق جوهرية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى الجودة باختلاف متغير الجنس وسنة التدرج، ومن أجل التكفل بهذه الشريحة يقترح الباحثان ما يلي :

- تسطير برامج للتكفل بهذه الفئة من الناحية النفسية والاجتماعية والقانونية

-إعداد البرامج التدريبية التي تهدف إلى التعرف على خصائص وطبيعة العمليات المعرفية والنفسية لدى ذوى صعوبات التعلم لدى الطلبة الجامعيين.

-دراسة شكل ودرجة ونوعية صعوبة التعلم ومدى انتشارها لدى الطلبة الجامعة ذوى صعوبات التعلم.

- دراسة الخصائص السلوكية الطلبة الجامعة ذوى صعوبات التعلم.

- التعرف على خصائص هذه الفئة وتلك الصعوبات في هذه المرحلة العمرية ووضع أسس التشخيص والعلاج اللازمة.

- مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على التعبير عن مشاكلهم.
- الاهتمام ببناء برامج الرعاية والتكفل من الناحية النفسية والاجتماعية الموجهة للطلبة الجامعيين ذوي صعوبات التعلم.
- توفير الدعم النفسي والاجتماعي لهم..
- تركيز الاهتمامات المباشرة لكل من علماء النفس والمربين والمعلمين والآباء على هذه المشكلة
- بناء البرامج الإرشادية الأسرية المبنية على نظريات التعلم الاجتماعي ودورها في مساعدة ذوى صعوبات التعلم على التوافق النفسي.
- إعداد البرامج النظامية ليتعلم الطلبة طرق حل المشكلات.

المراجـــع:

أولا: المراجع اللغة العربية

1-الإدارة العامة لشؤون هيئة التدريس(2009)، موسوعة التربية الخاصة(انجليزي-عربي)، القاهرة، مكتبة أنجلو المصرية.

2-الزيات، فتحي مصطفى،(2001)، عوامل ضعف التحصيل الأكاديمي كما يدركها طلاب جامعة المنصورة، دراسة تحليلة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

3-الروسان، فاروق، دراسات وأبحاث في التربية الخاصة، عمان – المملكة الأردنية : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى،(2000)

4-مجلة جامعة أم القرى, عدد 2, دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية, د. فتحي الزيات (1998).

5-الخطيب، جمال وآخرون، مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، الشارقة – الإمارات العربية المتحدة : مطبعة المعارف، الطبعة الأولى، (1994)

6-تطور الطفل عند بياجيه, د. غسان يعقوب,(1994)

7-علم النفس الاجتماعي د. عبد الفتاح محمد دويدار، (1994)

8-الزيات، فتحي مصطفى،(1990)، **العلاقة** بين النسق القيمي ووجهة الضبط ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب جامعتي المنصورة وأم القرى، المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس بالقاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، الجزء 2

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية

9- Henderson, Cathy, (2001) ; College Freshman With Disabilities, ERIC Digest no. 189-ED 512573.

10- Hudson, w, (1994), the relationship of college support services to the successful students with learning disabilities attending a historically black university, a disseratation submitted to the department of human services and studies In Paratial fulfillment of the requirement for the degree of doctor of philosophy.

11- Kathereen , Wilson, marie (2001), postsecondary choices of student with learning disabilities; the role of the self-systems, socializers and supports.

الملاحق:

ملحق رقم (01) مقياس جودة الحياة

الرقم	الأسئلة	أبداً	قليل جداً	إلى حد ما	كثيراً	كثيراً جداً
1	لدي إحساس بالحيوية والنشاط.					
2	اشعر ببعض الآلام في جسمي.					
3	اضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخياً.					
4	تتكرر إصابتي بنزلة برد.					
5	لا اشعر بالغثيان.					
6	اشعر بالانزعاج نتيجة التأثيرات الجانبية للدواء الذي أتناوله.					
7	أنام جيداً.					
8	أعاني من ضعف في الرؤية.					
9	نادراً ما أصاب بالأمراض.					
10	كثرة إصابتي بالأمراض تمثل عبئ كبير على أسرتي.					
11	اشعر بأنني قريب جدا من صديقي الذي يقدم لي الدعم الرئيسي.					
12	اشعر بالتباعد بيني وبين والديّ.					
13	احصل على دعم عاطفي من أسرتي.					
14	أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين.					
15	أشعر بأن والديّ راضيان عني.					
16	لديّ أصدقاء مخلصين.					
17	علاقاتي بزملائي رديئة للغاية.					
18	لا احصل على دعم من أصدقائي وجيراني.					
19	اشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي.					
20	لا أجد من أثق فيه من أفراد أسرتي.					
21	اخترت التخصص الدراسي الذي أحبه.					
22	بعض المقررات الدراسية غير مناسبة لقدراتي.					
23	اشعر بأنني أحصل على دعم أكاديمي من أساتذتي.					

24	لديّ إحساس بأنني لم استفد شيء من تخصصي.					
25	الأساتذة يرحبون بي ويجيبوني عن تساؤلاتي.					
26	الأنشطة الطلابية بالجامعة مضيعة للوقت.					
27	أنا فخور باختياري للتخصص الذي يناسبني في الجامعة					
28	اشعر بان دراستي الجامعية لن تحقق طموحاتي المهنية.					
29	اشعر بان الدراسة بالجامعة مفيدة للغاية.					
30	أجد صعوبة في الحصول على استشارة علمية من المرشد الأكاديمي.					
31	أنا فخور بهدوء أعصابي.					
32	أشعر بالحزن بدون سبب واضح.					
33	أواجه مواقف الحياة بقوة إرادة وهدوء أعصاب.					
34	أشعر بأنني عصبي.					
35	لا أخاف من المستقبل.					
36	أقلق من الموت.					
37	من الصعب استثارتي انفعالياً.					
38	أقلق لتدهور حالتي.					
39	أمتلك القدرة على اتخاذ أي قرار.					
40	اشعر بالوحدة النفسية.					
41	اشعر بأنني متزن انفعالياً.					
42	أنا عصبي جداً.					
43	استطيع ضبط انفعالاتي.					
44	اشعر بالاكتئاب.					
45	اشعر بأنني محبوب من الجميع.					
46	أنا لست شخصا سعيداً.					
47	اشعر بالأمن.					
48	روحي المعنوية منخفضة.					
49	استطيع الاسترخاء بدون مشكلات.					
50	اشعر بالقلق.					
51	استمتع بمزاولة الأنشطة الجامعية في أوقات فراغي.					
52	ليس لدي وقت فراغ، فكل وقتي ينقضي في الاستذكار.					
53	أقوم بعمل واحد في وقت واحد فقط.					

54	أتناول وجبات الطعام بسرعة كبيرة.					
55	أهتم بتوفير وقت للنشاطات الاجتماعية.					
56	تنظيم وقت الدراسة والاستذكار صعب للغاية.					
57	لدي الوقت الكافي لاستذكار محاضراتي.					
58	ليس لدي وقت للترويح عن النفس.					
59	أنجز المهام التي أقوم بها في الوقت المحدد.					
60	لا يوجد لديّ برنامج منتظم لتناول الوجبات الغذائية.					

الحماية الدولية للتنوع البيولوجي

د.زهرة بوسراج
كلية الحقوق –جامعة عنابة

الملخص:

يعتبر موضوع حماية التنوع البيولوجي في إطار أحكام القانون الدولي من المواضيع الهامة التي استحوذت على الاهتمام الدولي، نظرا لأبعاده الاقتصادية والتنموية والاجتماعية على الشعوب خاصة مع التزايد المأساوي في معدلات الانقراض، مما أنذر بوجود أزمة بيولوجية عالمية. كل هذه المعطيات جعلت المجتمع الدولي يتكاثف إبرام اتفاقيات دولية عالمية وإقليمية لحماية هذه التنوع وترشيد استغلاله.

الكلمات المفتاحية: تنوع بيولوجي، موائل طبيعية، مناطق محمية، تهديد.

Abstract :

The issue of the protection of biological diversity within the framework of the provisions of international law is one of the important topics that have attracted international attention due to its economic, developmental and social dimensions, especially with the dramatic increase in extinction rates, which is evidenced by the existence of a global biological crisis. All these factors have led the international community to intensify the conclusion of international and regional agreements to protect and rationalize its exploitation.

Keywords: biological diversity, habitats, protected areas, threat.

مقدمة:

يمثل التنوع البيولوجي أداة قوية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة في الحاضر والمستقبل على مستويات متباينة بما في ذلك الأهداف المرتبطة بالأمن الغذائي الطويل الأجل والصحة البشرية وأمن المياه وسبل المعيشة والتخفيف من وطأة الفقر، والتخفيف من أثار تغير المناخ والتكيف معها والحد من مخاطر الكوارث وحقوق المجتمعات الأصلية والمحلية ومن ثم دعم الاقتصاديات الوطنية والعالمية، ومن هنا فإن حفظ التنوع البيولوجي واستخدامه المستدام يسهمان لا في الجوانب البيئية للتنمية المستدامة فحسب بل ترتبط أيضا بصورة عامة بالتنمية بأسرها بما في ذلك الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية.

يمكن النظر في التنوع البيولوجي فيما يتعلق بثلاث فئات تراتبية تصف الجوانب المختلفة للنظم الحية المقاسة بطرق مختلفة: التنوع الجيني (اختلاف الجينات داخل الأنواع)، تنوع الأنواع (تنوع الأنواع داخل المنطقة)، والتنوع البيئي (تنوع النظم البيئية داخل المنطقة. تشمل التعبيرات الأخرى للتنوع البيولوجي الوفرة النسبية للأنواع، والبنية العمرية للسكان، ونمط المجتمعات في المنطقة، والتغيرات في تكوين المجتمع وهيكله على مر الزمن.

في العصر الحديث، يؤدي تدخُّل الإنسان في الطبيعة أحيانًا إلى إبطال تأثير الحاجز البيو -جغرافي الطبيعي. المثال البارز لذلك، هو نقل الأنواع من مكان إلى آخر بواسطة وسائل نقل مختلفة. مثلاً :طائرات،

سفن وقطارات، حفر أنفاق وقنوات. إنَّ تدخُّل الإنسان في الظروف الفيزيائية، يؤدي إلى التقاء بين كائنات حية، لا تلتقي بشكل طبيعي لولا تدخُّل الإنسان، وهكذا يتم إبطال تأثير آلية مهمة جدًا لإنتاج أنواع جديدة.

تأتي التهديدات للتنوع البيولوجي من عدة مصادر. ويشار إلى إزالة الغابات المدارية على أنها القضية الرئيسية، ولكن التهديدات الخطيرة تشكلها أيضا تدمير الغابات المعتدلة والأراضي الرطبة والشعاب المرجانية. كما يسهم النشاط البشري في تدمير الطبيعة وفقدان التنوع البيولوجي من خلال الأنشطة المباشرة (الصيد والجمع والاضطهاد) والأنشطة غير المباشرة (تدمير الموائل وتعديلها من الأنشطة الصناعية والزراعية وغيرها).

إن تدمير وخسارة الموائل والأنواع تجلب معها عواقب بيئية معروفة وغير معروفة: ما يهدد في النهاية هو قدرة النظم الإيكولوجية على تنقية المياه، وتجديد التربة، وحماية مستجمعات المياه، وتنظيم درجة الحرارة، وإعادة تدوير المغذيات والنفايات، والحفاظ على الغلاف الجوي. التكاليف ليست بيئية بحتة، وتمتد إلى الخسائر الاقتصادية والطبية والزراعية، ولها معان عميقة وجمالية.

أسباب الحفاظ على الطبيعة والتنوع البيولوجي هي في الأساس ثلاثة: أولاً، يوفر التنوع البيولوجي مصدراً فعلياً محتملاً للموارد البيولوجية (بما في ذلك الأغذية والأدوية والقيم المادية الأخرى التي تدعم مصايد الأسماك وظروف التربة والحدائق. ثانياً، يساهم التنوع البيولوجي في الحفاظ على المحيط الحيوي لتوفير الظروف الملائمة لحياة الإنسان وغيره من الكائنات . ثالثاً، التنوع البيولوجي يستحق الحفاظ عليه ليس لأسباب علمية فحسب وأيضا لدوافع ذات قيمة أخلاقية وجمالية.

تتجلى أهمية هذا الموضوع في الأهمية الاستثنائية التي يوليها المجتمع الدولي لحفظ التنوع البيولوجي باعتباره عماد رفاهية الشعوب، وذلك بهدف تسليمه للأجيال القادمة كما تركه لنا أجدادنا باعتباره تراث مشترك للإنسانية، يحق لكل البشر الانتفاع به ما دام يرتبط بحق الإنسان في الحياة. ويتم الإلمام بجوانب هذا الموضوع من خلال الإجابة على الإشكالية التالية: ما هو الإطار القانوني الدولي لحفظ التنوع البيولوجي، وما مدى فعالية المؤسسات الدولية المعنية بتنفيذ هذه المهمة؟.

تتم الإجابة على هذه الإشكالية من خلال فصلين يتناول الأول الصكوك الدولية العالمية والإقليمية المعنية بحفظ التنوع البيولوجي، في حين يدرس الثاني الإطار المؤسساتي الدولي لحفظ هذا التنوع، وفي النهاية تتوج هذه الدراسة بخاتمة تتضمن أهم النتائج المستخلصة وتوصيات الدراسة. وللإحاطة بجوانب الموضوع يتم اعتماد منهجين: المنهج التحليلي والمنهج الوصفي.

المبحث الأول: الصكوك العامة العالمية لحفظ التنوع البيولوجي.

يعود دور القانون في الحفاظ على التنوع البيولوجي، الذي يشمل النباتات والحيوانات والتنوع بين الكائنات الحية والمجتمعات البيئية التي يسكنونها، إلى إنشاء حديقة Yosemite National Park الوطنية في كاليفورنيا كأول منطقة محمية في العالم. ومنذ ذلك الحين، اعتُمدت القواعد القانونية على المستويات المحلية

والوطنية والثنائية والإقليمية، وفي الآونة الأخيرة، على المستوى العالمي لوقف ما يعتبره الآن بعض أعضاء المجتمع العلمي أزمة تجعل التنوع البيولوجي أكثر عرضة للخطر من أي وقت مضى.

ظهرت السياسة الدولية للحفاظ على التنوع البيولوجي من مجموعة متنوعة من المصادر. فقد دعا إعلان استوكهولم لعام 1972 إلى حماية الحيوانات والنباتات لفائدة الأجيال الحالية والمقبلة من خلال التخطيط الدقيق أو الإدارة، للحفاظ على قدرة الأرض على إنتاج موارد حيوية متجددة، وللدول أن تمنع التلوث من الإضرار بالموارد الحية والحياة البحرية (المبدأ 4).

أكد الميثاق العالمي للطبيعة لعام 1982 أن السلامة الجينية على الأرض لا يجوز المساس بها، يجب أن تكون المستويات السكانية لجميع أشكال الحياة "كافية على الأقل لبقائها، ولتحقيق هذه الغاية يجب حماية الموائل الضرورية"، ويجب إعطاء حماية خاصة للمناطق الفريدة، وحفظ نماذج من جميع الأنواع المختلفة من النظم الإيكولوجية، و لموائل الأنواع النادرة أو المهددة بالانقراض.

يتناول الفصل 15 من جدول أعمال القرن 21 حفظ التنوع البيولوجي، وأعيد التأكيد عليه في خطة تنفيذ WSSD لعام 2002. ومن المبادرات الأخرى التي ساهمت في تطوير القانون الدولي الإستراتيجية العالمية لحفظ الطبيعة الصادرة عن الاتحاد الدولي لحفظ الطبيعة IUCN (1980) وخطة العمل لمحميات المحيط الحيوي (1984).

إن تصنيف وترتيب اتفاقيات حفظ التنوع البيولوجي في هيكل متماسك يوفر تحديًا، لأن الأنواع والموائل لها وجود متداخل. وعلاوة على ذلك، قد تشير الجهود المبذولة في التصنيف إلى وجود نهج قانوني منظم لحفظ التنوع البيولوج، والواقع هو خلاف ذلك: فقد تطورت قواعد القانون الدولي بطريقة مجزأة ومخصصة، وينعكس نجاحها المحدود في استمرار فقدان التنوع البيولوجي.

يوجد سوى معاهدتين من هذه المعاهدات التي يمكن أن تنطبق على جميع الأنواع والموائل في أي موطن في العالم .لقد أصبح مؤتمر الأطراف في كلا الاتفاقيتين محفلا دوليا هامان لمعالجة قضايا الحفظ، ووضع لوائح وأدوات جديدة: اتفاقية 1973 بشأن التجارة الدولية في الأنواع المهددة بالانقراض (CITES) واتفاقية التنوع البيولوجي لعام 1992.

المطلب الأول: اتفاقية CITES بشأن التجارة الدولية في الأنواع المهددة بالانقراض لعام 1973.

هي اتفاقية الاتجار الدولي بأنواع الحيوانات والنباتات البرية المعرضة للانقراض التي أبرمت في واشنطن يوم 3 مارس1973 ، والمعدلة في بون يوم/ 22 يونيه 1979.

في عام 1973، وقع واحد وعشرون دولة على اتفاقية التجارة الدولية في الأنواع المهددة بالانقراض(CITES)، بعد عشر سنوات من دعوة الجمعية العامة للاتحاد الدولي لحفظ الطبيعة إلى اتفاقية دولية لتنظيم التجارة في الأنواع المهددة[1]. وتخضع عشرات الآلاف من أنواع النباتات والحيوانات للملاحق

[1] Washington, 3 March 1973, in force 1 July 1975, 993 UNTS 243; CITES has 162 parties. Amending Protocols were adopted in Bonn on 22 June 1979 (in force 13 April 1987) and in Gaborone on 30 April 1983.

التابعة لها، المصممة لحماية الأنواع المهددة بالانقراض من النباتات والحيوانات من الإفراط في استغلالها من خلال تنظيم أو حظر تجارتها الدولية وتخفيض قيمتها الاقتصادية. كان اعتماد اتفاقية التجارة الدولية في أنواع الحيوانات والنباتات البرية المهددة بالانقراض تتويجا لعملية بدأت في عام 1960 في الجمعية العامة السابعة للاتحاد الدولي لحفظ الطبيعة (IUCN)، وقرار الجمعية العامة للاتحاد الدولي للنقل الجوي لعام 1963 الذي يدعو إلى عقد اتفاقية دولية، ومشروع أول لمعاهدة في عام 1964. وفي عام 1972، في ستوكهولم اعتمد المؤتمر التوصية 99.3 التي أدت إلى عقد مؤتمر المندوبين المفوضين في واشنطن في مارس 1973 أين تم اعتماد الاتفاقية.

الفرع الأول: مضمون الاتفاقية.

تعترف الديباجة بأن "الحيوانات والنباتات البرية في أشكالها العديدة الجميلة والمتنوعة هي جزء لا يمكن الاستغناء عنه من النظم الطبيعية للأرض التي يجب حمايتها للأجيال الحالية والأجيال القادمة" ، وتشير إلى الهدف الأساسي للاتفاقية بصفتها تعاون دولي للعمل على حماية الحيوانات والنباتات البرية ضد الاستغلال المفرط من خلال التجارة الدولية .تعمل CITES عن طريق إدراج الأنواع المهددة بالانقراض في أحد ملاحقها الثلاثة، وهو نهج مأخوذ من بعض المعاهدات البيئية الأقدم. الأنواع :"تشمل جميع الأنواع والأنواع الفرعية أو أي أعداد منها تكون متفرقة جغرافيا"[1]، ويتم تعريف النموذج على النحو التالي:

1- أي حيوان أو نبات، حياً كان أم ميتاً من نماذج الأنواع الواردة في الجداول 1 و 2 و 3 و 4 و5 .

2- أي جزء أو مشتقات يتبين من المستندات المصاحبة لها أو من عبوتها أو من العلامة التجارية أو' الملصقات أو من أي ظروف أخرى أنها جزء أو مشتقات من حيوان أو نبات من الأنواع الواردة في الجداول 1 و 2 و3 ، ما لم تكن هذه الأجزاء أو المشتقات معفاة صراحة من أحكام الاتفاقية.[2].

تهدف هذه الاتفاقية إلى المحافظة على الأنواع النباتية والحيوانية من الانقراض عن طريق التأكد من أن التجارة الدولية بهذه الأنواع وعيناتها لا تهدد بقاء تلك الأنواع في بيئتها الطبيعية.

الفرع الثاني: ملاحق الاتفاقية.

يعتمد مستوى الحماية الممنوحة لهذه الأنواع على الملاحق.الأطراف حرة في تطبيق تدابير محلية أكثر صرامة .يشمل الملحق الأول "جميع الأنواع المهددة بالانقراض، تحظر اتفاقية التجارة الدولية في أنواع الحيوانات والنباتات البرية المهددة بالانقراض أي تجارة في أنواع الملحق الأول، يجب ألا تكون أي تجارة "ضارة لبقاء النوع"، ويجب ألا تكون "لأغراض تجارية في المقام الأول"، ولا يمكن أن تكون متعلقة بأنواع تم الحصول عليها بطريقة مخالفة لقوانين دولة التصدير .واعتماداً على هذه الاستفسارات وغيرها ، تطلب CITESمن الأطراف المصدرة والمستوردة إصدار تصاريح للتجارة المقترحة في عينات التذييل الأول .مطلوبة الشهادات أيضا لإعادة تصدير العينات ولأي عينة قدم من البحر.

[1] Art. I(a); (1979, Use of the Subspecies as a Taxonomic Unit in the Appendices).
[2] Art. I(b); see Res. Conf. 2.18 (1979, Parts and Derivatives of Animal Species Listed on Appendix III and of Plant Species Listed on Appendix II or III).

ويدرج الملحق الثاني "جميع الأنواع التي قد تصبح مهددة بالانقراض، وإن لم تكن بالضرورة مهددة بالانقراض، يُسمح بالتجارة في عينات الملحق الثاني إذا لم تكن "ضارة ببقاء تلك الأنواع" ولم يتم الحصول على العينة بما يتعارض مع قانون الدولة المصدرة .لا يلزم الحصول على تصريح استيراد، ولكن يجب على المستورد تقديم تصريح تصدير أو شهادة إعادة تصدير قبل السماح بالدخول[1].وبخلاف ذلك ، فإن الشروط المتعلقة بالتجارة في عينات الملحق الثاني مماثلة للشروط الواردة في عينات الملحق الأول.

يتضمن الملحق الثالث "جميع الأنواع التي يحددها أي طرف على أنها خاضعة للتنظيم في نطاق سلطته القضائية بغرض منع أو تقييد الاستغلال ، وبحاجة إلى تعاون الأطراف الأخرى في التحكم في التجارة". ويسمح الملحق الثالث للأطراف بمساعدة بعضهم بعضا في تطبيق تشريعاتهم المحلية المعنية بالأحياء البرية، كما أن الأنواع المدرجة في الملحق الثالث غالبا ما تنتقل إلى الملحق الثاني[2]. يجب على السلطة الإدارية في الدولة المصدرة أن تصدر تصريح تصدير لعينات الملحق الثالث استناداً إلى معايير أقل صرامة من تلك الخاصة بالأنواع من الملحقين الأول والثاني.

المطلب الثاني:اتفاقية التنوع البيولوجي 1992.

تمثل اتفاقية التنوع البيولوجي أول الاتفاقيات الدولية التي تؤكد على أن صيانة التنوع البيولوجي يشكل اهتمام مشترك لجميع الشعوب. وقد وضعت مجموعة من الأهداف تعد ملزمة لجميع الدول كون مشكلة تراجع التنوع البيولوجي وانخفاضه يعد انشغالا دوليا وموضوعا عالميا، لذا يجب صيانة وحفظ الموارد البيولوجية دون تحديد جغرافي أو إقليمي.

تم التوقيع على اتفاقية التنوع البيولوجي في 5 ماي 1992 خلال مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتنمية (مؤتمر ريو) حيث حصلت في ذلك الوقت على 168 توقيعا، ودخلت حيز النفاذ في 29 ديسمبر 1993.

الفرع الأول: مضمون اتفاقية التنوع البيولوجي.

اعتبرت ديباجة الاتفاقية أن الاستخدام القابل للاستمرار للموارد البيولوجية ومكافحة تناقصها وزوالها يؤدي إلى استخدام هذه العناصر بأسلوب يعمل على تلبية احتياجات وتطلعات الأجيال المقبلة.

وعرفت الاتفاقية التنوع البيولوجي في بأنه: تباين الكائنات العضوية الحية المستمدة من كافة المصادر بما فيها، النظم البيئية الأرضية والبحرية والأحياء المائية والمركبات البيئية التي تعد جزءا منها والذي يتضمن التنوع داخل الأنواع وبين الأنواع والنظم"[3].

أولا-أهداف اتفاقية التنوع البيولوجي.

أبرمت اتفاقية التنوع البيولوجي في 05 جوان 1992 بمدينة ري ودي جانيرو ودخلت حيز النفاذ في 29 ديسمبر 1993، وتعتبر الصك الدولي الأساسي الذي يهتم بمجال التنوع البيولوجي، حيث تلتزم الدول الأطراف فيها باتخاذ التدابير اللازمة لتحقيق ثلاثة أهداف أساسية:

---

[1] Art. IV(4).
[2] Art. V.

[3]- المادة الثانية من اتفاقية التنوع البيولوجي.

1-صيانة وحفظ التنوع البيولوجي: وذلك باتخاذ جملة من التدابير:

-صيانة النظم الإيكولوجية والموائل الطبيعية، والأنواع القادرة على البقاء وتنشيطها داخل محيطاتها أو خارجها.

-وضع الاستراتيجيات والخطط والبرامج الوطنية بهدف الحماية أو تعديل هذه الأدوات إذا كانت قائمة وفق ما تتطلبه الصيانة.

-دمج صيانة التنوع البيولوجي واستخدامه المستمر إلى أقصى حد ممكن، في جميع الخطط الممكنة، وسياسات قطاعية أو كل القطاعات.

-اتخاذ تدابير اقتصادية واجتماعية سليمة، تكون بمثابة حوافز على تشجيع صيانة التنوع البيولوجي، واستخدامه على نحو قابل للاستمرار[1].

2-الاستخدام الدائم لعناصر التنوع البيولوجي: ويتحقق ذلك من خلال مراعاة مجموعة من الالتزامات أهمها:

-إدماج الاستخدام المستديم في عملية صنع القرارات والسياسات الوطنية.

-تشجيع الاستخدام التقليدي للموارد وفق الممارسات الثقافية التقليدية التي تحفظ النوع وتحافظ على استمراره.

-تشجيع التعاون بين جميع القطاعات العامة والخاصة والتحكم في المخاطر الناتجة.

-استعمال الطرق النظيفة والمكافحة البيولوجية بدل الكيماوية.

-احترام المعارف والابتكارات، وممارسات المجتمعات الأصلية والمحلية التي تجسد أساليب الحياة التقليدية ذات الصلة بالاستخدام المستديم لعناصر التنوع البيولوجي.

3-التقاسم العادل والمنصف للمنافع الناتجة عن استخدام الموارد البيولوجية: وفقا لهذا المبدأ يتخذ كل طرف متعاقد جميع التدابير العملية لتشجيع وتعزيز أولوية حصول الأطراف المتعاقدة وبالأخص الدول النامية على النتائج والفوائد الناتجة عن التكنولوجيا الحيوية القائمة على الموارد الوراثية التي توفرها تلك الأطراف المتعاقدة، على أن تتم هذه العملية على أساس منصف وعادل وأن يتم ذلك التقاسم وفق شروط متفق عليها[2].

ثانيا-تدابير صيانة التنوع البيولوجي.

تتضمن اتفاقية التنوع البيولوجي مجموعة من التدابير تهدف إلى صيانة وحفظ عناصر التنوع البيولوجي المتواجدة في محيطها الطبيعي وكذا العناصر المتواجدة خارج موقعها الطبيعي.

1-تدابير الحفظ التي تتم على مستوى الوضع الطبيعي: وتتمثل في:

---

[1]-المادة 11 من اتفاقية التنوع البيولوجي.

[2]-المادة 2/19 من اتفاقية التنوع البيولوجي.

-إقامة مناطق محمية وهي مناطق محددة جغرافيا، يجري تصنيفها وإدارتها لتحقيق أهداف تتعلق بالصيانة.

-إصلاح النظم الإيكولوجية والموائل والحفاظ عليها.

-اتخاذ التدابير الوقائية لإدارة وتنظيم الكائنات الحية المعدلة جينيا باستخدام التكنولوجيا الحيوية والعمل على التحكم في المخاطر المرتبطة باستخدامها، سواء من الناحية البيئية أو على صحة البشر.

-عدم التعرض للأنواع الغريبة باستئصالها حتى ولو كلن لها تأثير سلبي من أجل دراستها والبحث عن المجال المناسب والملائم لها لاستعمالها.

-القيام باحترام المعارف والابتكارات وممارسات المجتمعات الأصلية والمحلية التي تجسد أساليب الحياة التقليدية ذات الصلة بصيانة التنوع البيولوجي واستخدامه على نحو قابل للاستمرار والحفاظ عليها وصونها وتشجيع تطبيقها على أسع نطاق.

2-تدابير الحفظ التي تتم خارج الوضع الطبيعي[1]: وتتمثل في:

-اتخاذ تدابير الصيانة خارج الوضع الطبيعي وإعادتها إلى أوساطها الطبيعية بعد إجراء البحوث والبحث حول أسباب التناقص ومعالجتها بالكيفية الواجبة لإعادتها إلى حالتها الطبيعية، وفي أوساطها الإيكولوجية الأصلية، في ظل ظروف مناسبة وملائمة لإنعاش الأنواع المهددة من جديد.

-العمل على توفير الأوساط الاصطناعية المهيأة والمشابهة للأوساط الحقيقية لإنعاش الأنواع المهددة.

-التعاون في تقديم الدعم المالي وغيره من أشكال الدعم من أجل الصيانة خارج الوضع الطبيعي، وإنشاء وصيانة مرافق الصيانة خارج الوضع الطبيعي في الدول النامية.

-تنظيم وإدارة جمع الموارد البيولوجية من موائلها الطبيعية لأغراض صيانتها خارج الوضع الطبيعي بهدف عدم تهديد النظم الإيكولوجية وعشائر الأنواع في الوضع الطبيعي.

-اتخاذ التدابير لإنعاش وإعادة الأنواع المهددة إلى حالتها الأولى وإدخالها من جديد في موائلها الطبيعية في ظل ظروف مناسبة[2].

الفرع الثاني: تفعيل حماية التنوع البيولوجي.

نظرا لأهمية التنوع البيولوجي وما يتعرض له، صدر بروتوكولين ملحقين لاتفاقية التنوع البيولوجي.

أولا-بروتوكول قرطاجنة بشأن السلامة الأحيائية التابع لاتفاقية التنوع البيولوجي.

اعتمد بروتوكول قرطاجنة للسلامة الأحيائية في 29 جانفي 2000 كاتفاق تكميلي لاتفاقية التنوع البيولوجي. ودخل حيز النفاذ في 11 سبتمبر 2003. ويعتبر البروتوكول اتفاقيا بيئيا متعدد الأطراف يهدف إلى

---

[1] - يقصد هنا بالوضع خارج الوضع الطبيعي إقامة البنوك الوراثية سواء نباتية أو حيوانية، و البنوك الجينية، من أجل حفظ الموارد الوراثية لصيانة السلالات المختلفة. وبنك الجينات :هو جهاز لحفظ المادة الوراثية خارج موقعها الطبيعي .و يعتبر Svalbard Global Seed Vault من أشهر بنوك الجينات في العالم، وهو على شكل قبو تحت الأرض في جزيرةNorvège لتخزين البذور في مكان آمن من جميع المحاصيل الغذائية في العالم وبالتالي للحفاظ على التنوع البيولوجي.

[2] -المادة 9 من اتفاقية التنوع البيولوجي.

المساهمة في أمان نقل ومناوبة واستخدام الكائنات الحية المحورة التي يمكن أن يكون لها آثار ضارة على التنوع البيولوجي، مع مراعاة المخاطر على صحة الإنسان أيضا، والتركيز بصفة خاصة على التحركات عبر الحدود.

1-مضمون البروتوكول:

يحتوي البروتوكول على 40 مادة وثلاث مرافق، ويسري على النقل عبر الحدود والعبور ومناولة واستخدام جميع الكائنات الحية المحورة التي قد تنطوي على آثار ضارة بحفظ واستدامة التنوع البيولوجي، مع مراعاة المخاطر على صحة الإنسان أيضا. وللبروتوكول ثلاث ملاحق:

-**الملحق الأول:** يتعلق بالمعلومات المطلوبة في الإخطارات.

-**الملحق الثاني:** يتضمن المعلومات المطلوبة بشأن الكائنات الحية المحورة المراد استخدامها مباشرة كأغذية أو كأعلاف أو للتجهيز.

الملحق الثالث: تقييم المخاطر.

2-بروتوكول ناغويا- كوالالمبور التكميلي لبروتوكول قرطاجنة للسلامة الأحيائية بشأن المسؤولية والجبر التعويضي.

كانت مسألة وضع قواعد بشأن المسؤولية والجبر التعويضي عن الضرر الناتج عن الكائنات الحية المحورة قيد النظر على الصعيد الدولي قبل اعتماد البروتوكول المتعلق بالسلامة الأحيائية وبعده .ووضعت المادة 27 من البروتوكول الأساس اللازم لإعداد عملية رسمية للانتهاء من النظر في هذه المسألة خلال الإطار الزمني المحدد .وطلبت المادة 27 إلى مؤتمر الأطراف في اتفاقية التنوع البيولوجي العامل كاجتماع للأطراف في بروتوكول السلامة الأحيائية أن يعتمد، في اجتماعه الأول، عملية تتعلق بصياغة قواعد وإجراءات دولية ملائمة في مجال المسؤولية والجبر التعويضي عن الضرر الناتج عن تحركات الكائنات الحية المحورة عبر الحدود.

ووفقا لذلك، قام الاجتماع الأول لمؤتمر الأطراف العامل كاجتماع للأطراف في بروتوكول قرطاجنة للسلامة الأحيائية المعقود في كوالالمبور من 23 إلى 27 فيفري 2004 بإنشاء فريق عامل مفتوح العضوية مخصص من الخبراء القانونيين والتقنيين معني بالمسؤولية والجبر التعويضي في سياق بروتوكول قرطاجنة للسلامة الأحيائية لتحليل المسائل وصياغة خيارات واقتراح قواعد وإجراءات دولية بشأن هذا الموضوع.

وبعد عدة سنوات من المفاوضات، تم الانتهاء من اتفاق دولي يُعرف باسم بروتوكول ناغويا-كوالالمبور بشأن المسؤولية والجبر التعويضي المكمل لبروتوكول قرطاجنة للسلامة الأحيائية واعتمد في ناغويا، اليابان، في 15 أكتوبر 2010 في الاجتماع الخامس لمؤتمر الأطراف العامل كاجتماع للأطراف في البروتوكول.

وشأنه شأن معاهدته الأصلية، وهو بروتوكول قرطاجنة للسلامة الأحيائية، فإن اعتماد بروتوكول ناغويا-كوالالمبور التكميلي ينظر إليه على أنه يلعب دورا في منع الضرر من ناحية وكتدبير لبناء الثقة من الناحية الأخرى في مجال تطوير وتطبيق التكنولوجيا البيولوجية الحديثة .وهو يدفع البيئة التمكينية اللازمة لتحقيق

أقصى استفادة من إمكانيات الكائنات الحية المحورة عن طريق وضع قواعد للجبر أو تدابير استجابة في حالة عدم سير الأمور على ما يرام وتعرض التنوع البيولوجي للضرر أو احتمال تعرضه للضرر.

ثانيا-بروتكول ناغويا حول الحصول على الموارد الجينية والتقاسم العادل والمنصف للمنافع الناشئة عن استخدامها.

للمضي قدما في تنفيذ الهدف الثالث من اتفاقية التنوع البيولوجي، دعا مؤتمر القمة العالمي بشأن التنمية المستدامة (جوهانسبرغ 2000) إلى التفاوض بشأن إنشاء نظام دولي، في إطار الإتفاقية، من أجل تعزيز وحماية التقاسم العادل والمنصف للمنافع الناشئة عن استخدام الموارد الجينية. وقد استجاب مؤتمر الأطراف للاتفاقية في اجتماعه السابع عام 2004، بتكليف فريقه العامل المفتوح العضوية المخصص للحصول وتقاسم المنافع بغية التنفيذ الفعال للمادتين 15 (الحصول على الموارد الجينية) و8/ ي (المعارف التقليدية) للاتفاقية وأهدافها الثلاثة.

وبعد مرور ست سنوات من التفاوض، اعتمد بروتكول ناغويا بشأن الحصول على الموارد الجينية والتقاسم العادل والمنصف للمنافع وذلك خلال الاجتماع العاشر لمؤتمر الأطراف في 29 أكتوبر 2010 في ناغويا باليابان.

أولا-المبادئ الأساسية لإعداد التشريعات المحلية بشأن الحصول على الموارد الجينية وتقاسم المنافع.

تلتزم الدول الأطراف في إعداد قوانينها المحلية المتعلقة بتقاسم المنافع، بمجموعة من المبادئ[1]:-تهيئة الظروف لتعزيز وتشجيع البحوث التي تساهم في حفظ التنوع البيولوجي واستخدامه المستدام، ولا سيما في البلدان النامية، بما في ذلك من خلال تدابير مبسطة بشأن الحصول لأغراض البحوث غير التجارية.

-الأخذ في الاعتبار حالات الطوارئ الحالية أو الوشيكة، التي تهدد أو تضر صحة البشر أو الحيوانات أو النباتات، حسبما يتقرر على المستوى الوطني أو الدولي.

-النظر في أهمية الموارد الوراثية للأغذية والزراعة ودورها الخاص للأمن الغذائي.

ثانيا-تدابير تحقيق تقاسم المنافع على الصعيد الدولي.

يتضمن البروتكول مجموعة من التدابير تتمثل في:

1-وضع آلية عالمية متعددة الأطراف لتقاسم المنافع[2]: يكون الهدف منها معالجة التقاسم العادل والمنصف للمنافع الناشئة عن استخدام الموارد الجينية في إحدى الحالتين: حالة عبور الحدود، والحالة التي لا يكون من الممكن منح الموافقة المسبقة عن علم أو الحصول عليها.

2-إنشاء غرفة لتبادل المعلومات بشأن الحصول على الموارد الجينية وتقاسم المنافع[3]: تعتبر هذه الغرفة كوسيلة لتقاسم المعلومات المتعلقة بالحصول وتقاسم المنافع. وتوفر بصفة خاصة الحصول على المعلومات ذات الصلة بتنفيذ هذا البروتوكول التي يتيحها كل طرف.

---

[1]-المادة الثامنة من البروتكول.

[2]-المادة 10 من البروتوكول.

[3]-المادة 14 من البروتكول.

3-وضع نقاط تفتيش لتعزيز الشفافية بشأن استخدام الموارد الجينية[1].

تعتبر اتفاقية التنوع البيولوجي هي الإطار الرئيسي الذي يتم خلاله تطوير وتنفيذ قواعد حفظ التنوع البيولوجي، غير أن العلاقة بينها و بين الصكوك العالمية الأخرى ، بما فيها CITES خاصة، وكذلك الصكوك الإقليمية، لا تزال غير واضحة.

المبحث الثاني: الصكوك العامة الإقليمية ودون الإقليمية.

تتمثل الفئة الثانية من قواعد حفظ التنوع البيولوجي في تلك التي يتم تبنيها على المستوى الإقليمي والتي هي، بوجه عام، ممكنة التطبيق على جميع الأنواع في المنطقة المعينة. وقد تم تبرير النهج الإقليمي على أنه يسمح بمعالجة الاحتياجات والاهتمامات البيئية للمناطق المختلفة. كما يسعى إلى ضمان تفويض السلطات المرتبطة بمسؤولية إدارة الشؤون البيئية الدولية إلى أنسب مستويات الإدارة، سواء على المستوى الإقليمي أو دون الإقليمي أو الثنائي.

وكان أقرب اتفاق إقليمي هو اتفاقية لندن لعام 1900 وأحدثها بروتوكول الجماعة الإنمائية للجنوب الأفريقي لعام 1999 المتعلق بحفظ الحياة البرية وإنفاذ القانون .اعتمدت الترتيبات الإقليمية لأجزاء من أفريقيا والأمريكتين ومنطقة البحر الكاريبي وجنوب المحيط الهادئ وأوروبا وجنوب شرق آسيا .

المطلب الأول:الصكوك الإقليمية في قارتي إفريقيا وأمريكا.

الفرع الأول: الصكوك الإقليمية في قارة إفريقيا.

كانت النباتات والحيوانات في القارة الأفريقية موضوعًا لاتفاقيات الحفاظ على الطبيعة المبكرة ، التي اعتمدتها القوى الاستعمارية في الجزء الأول من القرن العشرين .كانت المعاهدة الأولى هي اتفاقية لندن لعام 1900 لحماية الحيوانات والطيور والأسماك في أفريقيا. الذي اعتمدته القوى الاستعمارية للمنطقة (بريطانيا العظمى وإيطاليا والبرتغال وإسبانيا وفرنسا) على "منع المجازر وضمان الحفاظ على أنواع الحيوانات البرية المتنوعة في ممتلكاتها الأفريقية المفيدة للإنسان أو غير المؤذية". تم استبدال اتفاقية 1900 باتفاقية لندن لعام 1933 المتعلقة بحفظ النباتات والحيوانات في حالتها الطبيعية.

وتضم كلا الاتفاقيتين أحكاماً وتقنيات للحفظ الدولي لا تزال موجودة في المعاهدات الحديثة ، بما في ذلك نظام تحديد الأنواع المحمية في قائمة المرفقات ، واستخدام لوائح التجارة كأداة لحماية البيئة .تشترط اتفاقية 1933 على الأطراف اتخاذ جميع التدابير الضرورية في حدود قوتها لضمان "درجة كافية من الغابات الاستوائية والحفاظ على أنواع الغابات المحلية الأصلية". والاعتراف بوجود صلة بين الحفظ والتنمية الاقتصادية ، على الرغم من التركيز على تشجيع "تدجين الحيوانات البرية المعرضة للاستغلال الاقتصادي[2]."

[1]-المادة 17 من البروتوكول.

[2] Art. 7(4) and (8), 1933 London Convention Relative to the Preservation of Flora and Fauna in Their Natural State, London, 8 November 1933, in force 14 January 1936.

أولا- **اتفاقية الجزائر لعام 1968 بشأن الحفاظ على الطبيعة والموارد الطبيعية**: تم استبدال اتفاقية 1933 في عام 1968 باعتماد الاتفاقية الأفريقية لحفظ الطبيعة والموارد الطبيعية. أبرمت هذه الاتفاقية تحت رعاية منظمة الوحدة الإفريقية في 16 سبتمبر 1968، ودخلت حيز النفاذ في 9 أكتوبر 1969.

وتتمثل أهداف الاتفاقية فيما يخص الحيوانات في "الحفظ والاستخدام الحكيم والتنمية . . .في إطار تخطيط استخدام الأراضي والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، ولتحقيق هذه الغاية، يجب إدارة شؤون الحياة البرية في مناطق محددة بغية تحقيق "غلة مستدامة مثلى". وتخضع المطاردة والصيد لمنح تصاريح منظمة بشكل صحيح ، ويحظر استخدام بعض الأساليب[1].

تستخدم اتفاقية 1968 نظام الملحق لحماية الأنواع المهددة بالانقراض .يتم حماية أنواع الفئة (أ) بشكل كامل في جميع أنحاء إقليم المجموعة، في حين أن الأنواع من الصنف باء يمكن صيدها أو قتلها أو أسرها أو جمعها بموجب ترخيص خاص تمنحه السلطة الوطنية المختصة[2]. وقد تضيف الأطراف أنواعًا إضافية إلى الفئة أ أو ب وفقًا لمتطلباتها الخاصة. مثل سابقتها، تنظم اتفاقية 1968 التجارة في الأنواع المدرجة وغير المدرجة في المرفق، ولا سيما عن طريق تصدير النوع الخاضع إلى الترخيص، والاستيراد والعبور يخضع لعرض تصريح التصدير[3].

تفتقر الاتفاقية إلى أي ترتيبات مؤسسية لتنفيذها، وهي سمة ساهمت في فعاليتها المحدودة. وفي عام 1985، عقدت منظمة الوحدة الأفريقية اجتماعاً لمناقشة إمكانية مراجعة الاتفاقية، وعلى الرغم من إعداد مشروع التعديلات بمساعدة الـIUCN، لم يتم تبنيها رسمياً.

في اجتماع وزاري في أيلول / سبتمبر 1994، اعتمدت حكومات سبع دول أفريقية اتفاق لوساكا بشأن عمليات إنفاذ التعاونية الموجهة إلى التجارة غير المشروعة في الحيوانات والنباتات البرية.[4] الهدف من الاتفاقية هو الحد من التجارة غير المشروعة في الحيوانات والنباتات البرية والقضاء عليها في نهاية المطاف داخل أراضي الدول الأطراف. وتنص المادة 5 من الاتفاق على إنشاء فرقة عمل لعمليات الإنفاذ التعاونية الموجهة إلى الاتجار غير المشروع في الحيوانات والنباتات البرية، وتتألف من مدير موظفين ميدانيين وموظف استخبارات .وينتمي المدير والموظفون الميدانيون إلى سلطات إنفاذ القانون الوطنية ويتواصلون مع "المكاتب الوطنية" في كل من الدول الأعضاء لتنسيق عمليات الإنفاذ الموجهة إلى التجارة غير المشروعة في الأحياء البرية. وتشمل مهام فرقة العمل تسهيل الأنشطة التعاونية بين المكاتب الوطنية في إجراء التحقيقات المتعلقة بالاتجار غير المشروع، التحقيق في انتهاكات القوانين الوطنية المتعلقة بالاتجار غير المشروع بناء على طلب المكاتب الوطنية أو بموافقة الأطراف المعنية، جمع ومعالجة ونشر المعلومات عن الأنشطة المتعلقة

[1]-المادة 1/7 من الاتفاقية.
[2]-المادة 1/8 من الاتفاقية و الملحق.
[3]-المادة 9 من الإتفاقية.
[4] Lusaka, 8 September 1994, in force 10 December 1996, UNEP Doc.No. 94/7929; six states are party.

بالتجارة غير المشروعة ، بما في ذلك إنشاء وصيانة قواعد البيانات، تقديم معلومات، بناء على طلب الأطراف المعنية، عن العودة إلى بلد التصدير الأصلي، أو بلد إعادة التصدير، إلى الحيوانات والنباتات البرية المصادرة. وأُطلقت رسمياً فرقة العمل (أو "الإنتربول الإقليمي" كما يشار إليها أحياناً) وبدأت الأنشطة التشغيلية في 1 حزيران / يونيه 1999. ويشرف على عمليات فرقة العمل مجلس إدارة يتألف من ممثلين عن كل طرف من الأطراف[1].

ثانيا-بروتوكول نيروبي حول المناطق المحمية والحيوانات والنباتات البرية في منطقة شرق إفريقيا.

في عام 1985، اعتمد البروتوكول المتعلق بالمناطق المحمية والحيوانات والنباتات البرية في إقليم شرق أفريقيا (بروتوكول نيروبي) كبروتوكول لاتفاقية نيروبي لعام 1985. حيث يضع ترتيبات دون إقليمية لحفظ النباتات والحيوانات في شرق أفريقيا، ويلزم الأطراف "باتخاذ جميع التدابير المناسبة للحفاظ على العمليات الإيكولوجية الأساسية وأنظمة دعم الحياة، للحفاظ على التنوع الجيني، وضمان الاستخدام المستدام للموارد الطبيعية الداخلة في اختصاصها"[2].

يتجاوز بروتوكول نيروبي 1985 اتفاقية أفريقيا الأفريقية لعام 1968 حيث يفرض على الأطراف حماية النظم الإيكولوجية النادرة أو الهشة والمحافظة عليها، ووضع استراتيجيات وطنية للحفظ في إطار أنشطة الحفظ الإقليمية، مع مراعاة الأنشطة التقليدية للسكان المحليين.

يحتوي البروتوكول على أربعة ملحقات تنص على التزامات أكثر تفصيلاً. تتعهد الأطراف من خلالها "باتخاذ جميع التدابير المناسبة" لضمان حماية أنواع النباتات البرية المدرجة في الملحق الأول، ولضمان "الحماية الأكثر صرامة" للأنواع الحيوانية المهددة بالانقراض المدرجة في الملحق الثاني، ولضمان حماية الحيوانات البرية المستنزفة أو المهددة الأنواع المدرجة في المرفق الثالث، ولتنسيق جهودها من أجل حماية الأنواع المهاجرة المدرجة في المرفق الرابع[3].

ويتضمن البروتوكول أيضاً: قواعد عامة بشأن إدخال أنواع غريبة أو جديدة ؛ إنشاء مناطق محمية واعتماد تدابير ومبادئ توجيهية أو معايير مشتركة لتلك المناطق ؛ إنشاء مناطق عازلة لتعزيز حماية المناطق المحمية ؛ والقواعد المتعلقة بالتشاور بخصوص المناطق المحمية على الحدود ، والدعاية والإخطار ، والإعلام والتعليم ، وتبادل المعلومات[4].

أحد الجوانب المهمة في البروتوكول هو أول اتفاق للحفاظ على التنوع البيولوجي في أفريقيا نص على إنشاء سلطة مؤسساتية: اجتماعات الأطراف في البروتوكول، المكلفة باستعراض تنفيذ البروتوكول، ودراسة الحاجة إلى مزيد من التدابير، واعتماد تعديلات للملاحق.[5] في الممارسة العملية، تتم هذه مرتين في السنة.

---

[1]-المادة 7 من اتفاق لوساكا بشأن عمليات إنفاذ التعاونية الموجهة إلى التجارة غير المشروعة في الحيوانات والنباتات البرية.

[2]-المادة 2/ 1 من البروتوكول.

[3]-المواد من 3 إلى 6 من البروتكول.

[4]-المواد من 7 إلى 18 من البروتكول.

[5]-المادة 21 من البروتكول.

ثالثا-بروتوكول SADC بشأن حفظ الأحياء البرية وإنفاذ القانون.

تم التوقيع على البروتوكول المتعلق بالحفاظ على الحياة البرية وإنفاذ القانون في أوت 1999 في إطار منظمة (سادك) من قبل رؤساء الدول والحكومات في مابوتو ، موزامبيق.

يسعى البروتكول إلى وضع مناهج مشتركة للحفظ والاستعمال المستدام للحياة البرية في منطقة الجماعة الإنمائية للجنوب الإفريقي SADC وينص على التعاون بين الدول الأعضاء لتحقيق أهداف الاتفاقيات الدولية المتعلقة بالحفاظ على الحياة البرية واستخدامها المستدام.

رابعا-الاتفاقية الأفريقية لعام 2003.

يبدو أن الاتفاقية الأفريقية لعام 2003[1] ، التي راجعت الاتفاقية الأفريقية لعام 1968 ، قد تأثرت بالكلام الجديد في القانون البيئي الدولي .على سبيل المثال ، المبادئ التي تستند إليها الاتفاقية هي: حق جميع الناس في بيئة مرضية مواتية لتنميتهم ؛ واجب الدول لضمان التمتع بالحق في التنمية ؛ وواجب الدول لضمان تلبية الاحتياجات التنموية والبيئية بطريقة مستدامة وعادلة ومنصفة.

لا تزال الاتفاقية تنص على قواعد حمائية صارمة للاحتياطيات الطبيعية ولكنها توفرها أيضًا للمناظر الطبيعية والمناطق المحمية للموارد المُدارة .ومع ذلك ، يستمر عدم التوافق بين السكن البشري وحماية البيئة ، في جميع أنحاء الاتفاقية . وعلاوة على ذلك ، فإن التعريفات والأهداف الإدارية لمختلف فئات المناطق المحمية تروج لفكرة المناطق المحمية غير المأهولة[2].

تكرر الاتفاقية أحكام اتفاقية التنوع البيولوجي فيما يتعلق بالحصول العادل والمنصف على الموارد الجينية بشروط متفق عليها بصورة متبادلة والتقاسم العادل والمنصف للمنافع الناشئة عن التكنولوجيا القائمة

---

[1] African Convention on the Conservation of Nature and Natural Resources, July 11, 2003, available online at http://www.africa-union.org/official˙documents/Treaties.

[2] See Annex II, *id.* The objective of management of strict nature reserves is to preserve habitats, ecosystems and species “in as undisturbed a state as possible.”

Wilderness areas are defined as large areas “without permanent or significant habitation,” where one of the objectives of management is “to enable local communities living at low density and in balance with the available resources to maintain their life style” but not change it or improve it.

One of the objectives of managing *national parks* is to “take into account the needs of local communities, including subsistence resource use, in so far as these will not adversely affect the other objectives of management.”

One of the purposes of preserving *natural monuments* is “to eliminate and thereafter prevent exploitation or occupation inimical to the purpose of designation.”

One of the purposes of *habitat/species management area* is “to eliminate and thereafter prevent exploitation and occupation inimical to the purposes of designation.”

Even the management of landscapes seems to emphasize static preservation models rather than human development needs. Some of the objectives of management include:

_ “the continuation of *traditional* land uses,” “the *preservation* of social and the cultural fabric,” the elimination of activities “inappropriate in scale and/or character,” and the “development of public support for environmental protection of such areas.” [emphasis added].

_ Managed resource protected areas are also to be areas containing “predominantly unmodified natural systems” which could contribute to national and regional development.

على الموارد الجينية والمرتبطة بالمعارف التقليدية .تكرس الاتفاقية حكماً كاملاً للحقوق التقليدية للمجتمعات المحلية ومعارف السكان الأصليين[1].

وفقا للاتفاقية، يجب على الأطراف اتخاذ تدابير تشريعية وغيرها لضمان احترام الحقوق التقليدية وحقوق الملكية الفكرية للمجتمعات المحلية[2] ، بما في ذلك حقوق المزارعين .يتم الحصول على المعرفة الأصلية بعد الموافقة المسبقة عن علم من قبل المجتمعات المعنية[3].

الفرع الثاني: الأمريكيتين ومنطقة الكاريبي:

تخضع منطقة الأمريكتين ومنطقة البحر الكاريبي لثلاثة اتفاقات إقليمية ودون إقليمية: اتفاقية نصف الكرة الغربي لعام 1940، معاهدة الأمازون لعام 1978، وبروتوكول Kingston لعام .1990 كما تم اعتماد العديد من الاتفاقيات الثنائية التي تتضمن أحكامًا عامة حول النباتات والحيوانات.

أولا- اتفاقية حماية الطبيعة والحفاظ على الحياة البرية في نصف الكرة الغربي 1940.

اتفاقية عام 1940 بشأن حماية الطبيعة والحفاظ على الحياة البرية في نصف الكرة الغربي (اتفاقية نصف الكرة الغربي)، والتي تم التفاوض بشأنها تحت رعاية اتحاد عموم أمريكا (الآن منظمة الدول الأمريكية)، كانت في كثير من جوانبها اتفاق رؤية .الهدف الرئيسي للاتفاقية فيما يلي:

"_حماية وصون عينات عن موائلهم الطبيعية من جميع الأنواع وأجناس النباتات والحيوانات المحلية، بما في ذلك الطيور المهاجرة، بأعداد كافية ومناطق واسعة بما يكفي لضمان عدم انقراضها...

كما تتطلب اتفاقية نصف الكرة الغربي من الأطراف حماية جميع أنواع النباتات والحيوانات الأخرى والمحافظة عليها، والمشاركة في التعاون العلمي، وحماية الطيور المهاجرة، وحماية الأنواع المدرجة في المرفق الوحيد للاتفاقية "على أكمل وجه ممكن[4]".

ثانيا-معاهدة الأمازون لعام 1978.

يعد الحفاظ على التنوع البيولوجي هدفاً هاماً، لكن ليس هدفاً أساسياً لمعاهدة 1978 الخاصة بالتعاون الأمازوني. هدفها الأساسي هو تعزيز التنمية المتناغمة للأراضي الأمازونية للأطراف. والهدف الثانوي هو ضمان أن تؤدي هذه الإجراءات المشتركة إلى نتائج عادلة ومفيدة للطرفين "وأن تحقق أيضًا الحفاظ على البيئة، والحفاظ على الموارد الطبيعية لتلك الأراضي واستغلالها الرشيد. تهتم معاهدة الأمازون لعام 1978 بشكل رئيسي بالتنمية الاقتصادية، كما يتجلى في اللغة التي تشير إلى أن استخدام الموارد الطبيعية هو "حق متأصل في سيادة كل دولة" لا يمكن تقييده إلا بموجب القانون الدولي.

[1]-المادة 2/9 (ج) من الاتفاقية.

[2]-المادة 1/17 من الاتفاقية.

[3]- المادة 2/17 من الاتفاقية.

[4] Arts. V to VIII. The Annex comprises a compilation of the national lists of the parties, rather than an agreed list of general application, and has not been revised since 1967.-

في عام 1989، اعتمدت الأطراف في معاهدة الأمازون إعلان أمازون[1] الذي أعاد التأكيد على دعم الحفاظ على الموارد الأمازونية للأجيال الحالية والمقبلة، وأعلن أن الدفاع عن بيئة الأمازون هو أحد الأهداف الأساسية للمعاهدة.

ثالثا- بروتوكول كينغستون Kingston بشأن المناطق المحمية الخاصة والحياة البرية 1990.

يتطلب البروتوكول من الأطراف حماية النباتات والحيوانات البرية من الأطراف تحديد الأنواع المهددة أو المهددة بالانقراض (بما في ذلك الأنواع المهاجرة) وتكفل وضع الحماية لهم عن طريق تنظيم وحظر الأنشطة التي لها آثار ضارة عليها أو على موائلها ونظمها الإيكولوجية. ويحدد البروتوكول يحدد درجات مختلفة من الحماية للأنواع المدرجة في المرفقات ، تتراوح بين الحماية المطلقة للنباتات المدرجة في المرفق الأول والحيوانات الموجودة في المرفق الثاني ، والاستخدام المنتظم للغابات والحيوانات الواردة في المرفق الثالث.

- جنوب المحيط الهادئ:

اعتمدت دول منطقة جنوب المحيط الهادئ عددا من المعاهدات التي تهدف إلى حفظ وحماية النباتات والحيوانات. وبصرف النظر عن معاهدة Rarotonga لعام 1985، التي تحظر الأنشطة النووية في المنطقة، فإن الصكوك الإقليمية الرئيسية هي اتفاقية عام 1976 بشأن حفظ الطبيعة في جنوب المحيط الهادئ (اتفاقية Apia لعام 1976) واتفاقية Noumea لعام 1986.

ويقع التنسيق العام لأنشطة حفظ الطبيعة في المنطقة على عاتق SPREP، الذي أنشئ كمنظمة إقليمية مستقلة في عام 1993 بموجب الاتفاق المنشئ لبرنامج البيئة الإقليمي لجنوب المحيط الهادئ.

المطلب الثاني: الاتفاقيات الإقليمية لقارتي أوروبا وآسيا.

الفرع الأول: الاتفاقيات الأوروبية.

تحت رعاية مجلس أوروبا والمفوضية الأوروبية، تم اعتماد وتنفيذ عدد من المعاهدات والاتفاقيات الدولية الأخرى التي تعالج حفظ التنوع البيولوجي والتي تحدد المبادئ العامة والقواعد.

أولا-اتفاقية حفظ الحياة البرية والموائل الطبيعية الأوروبية Bern

الغرض من الاتفاقية المتعلقة بحفظ الحياة البرية والموائل الطبيعية الأوروبية، المعروفة باسم اتفاقية برن، هو: تعزيز السياسات الوطنية لحماية النباتات البرية والحيوانات البرية والموائل الطبيعية، لدمج الحفظ في التخطيط الوطني ؛ وتعزيز التعليم ونشر المعلومات حول الحاجة إلى الحفاظ على الأنواع وموائلها[2].

---

[1] Manaus, Brazil, 6 May 1989, 28 ILM 1303 (1989).

[2]- المادة 3، اتفاقية حفظ الحياة البرية الأوروبية والموائل الطبيعية ، 19 سبتمبر 1979 ، سلسلة المعاهدات الأوروبية رقم 104 ، أعيد طبعها في الاتفاقيات والاتفاقيات الأوروبية الرابعة 181 مجلس أوروبا ، 1993.

تتضمن اتفاقية برن ثلاثة ملحقات، يحظر تماما استغلال أنواع النباتات البرية المدرجة في المرفق الأول. يحظر الملحق الثاني "التدمير المتعمد" للأنواع الحيوانية البرية. يتم تنظيم أنواع الملحق الثالث لإبعاد سكانها عن الخطر.

يمكن للدول أن تطلب استثناءات لأحكام المعاهدة "لمصلحة الصحة العامة والسلامة العامة، أو السلامة الجوية أو غيرها من المصالح العامة المهيمنة". وتشمل الاستثناءات الأخرى منع الضرر الخطير للمحاصيل والثروة الحيوانية والغابات ومصايد الأسماك، أو غيرها أشكال الملكية وخدمة البحث والتعليم .وعلى الرغم من أن هذه الاستثناءات تبدو معقولة ، إلا أن تفسيرها على نطاق واسع يمكن أن يخفف الطابع التنظيمي للمعاهدة.

تم إنشاء شبكة من المناطق ذات الأهمية الخاصة للحفظ (ASCIs)، تسمى شبكة الزمرد، بموجب الاتفاقية. تشمل الشبكة دول وسط وشرق أوروبا ودول الاتحاد الأوروبي .تم إطلاق شبكة الزمرد في عام 1989.

تلعب اللجنة الدائمة المنشأة بموجب الاتفاقية دورا هاما في تنفيذ الاتفاقية .تصدر اللجنة الدائمة توصيات ومبادئ توجيهية .يتعين على الدول متابعة المبادئ التوجيهية مع تقارير عن تدابير تنفيذها .وقد تم وضع إجراء تنفيذ فريد من نوعه في إطار الاتفاقية لفحص الشكاوى[1] ، والتي يمكن أن تصبح فعالة للغاية في ردع التعديات على الاتفاقية.

اعتمد الاتحاد الأوروبي تشريعات على غرار اتفاقية برن . اعتمد الاتحاد الأوروبي أيضًا إستراتيجية التنوع البيولوجي.

ثانيا-اتفاقية المناظر الطبيعية الأوروبية.

توفر الاتفاقية الأوروبية للمناظر الطبيعية منظوراً منعشًا للحفظ .اعتمدت الاتفاقية الأوروبية للمناظر الطبيعية تحت رعاية مجلس أوروبا في عام 2000. وكانت الاتفاقية نتاج عمل مؤتمر أوروبا للسلطات المحلية والإقليمية .(CLRAE) بدأ CLRAE عملية صياغة اتفاقية المناظر الطبيعية في عام 1994 وأكملتها في عام 1997. ثم قدمت الاتفاقية إلى مجلس أوروبا لاعتمادها .اعتمد مجلس أوروبا الاتفاقية في عام 2002.

الغرض من الاتفاقية هو توفير إطار لحماية جميع أنواع المناظر الطبيعية في أوروبا من خلال تعاون السلطات الوطنية والإقليمية والمحلية والمنظمات غير الحكومية.

تعرف الاتفاقية المناطق الطبيعية بأنها مناطق ناتجة عن تفاعل العوامل الطبيعية والبشرية .هذا التعريف يميز المناظر الطبيعية من المحميات الطبيعية[2] .وقد تم تعريف المحميات الطبيعية، كما تمت

[1] -تفحص الأمانة الشكاوى المرسلة إلى اللجنة الدائمة لفشل الدول الأطراف في الامتثال لأهداف الاتفاقية .تقوم الأمانة بإبلاغ الدول الأطراف المعنية وتقرر ما إذا كانت ستتدخل أو لا تتدخل على أساس خطورة الشكوى.

[2] -المادة الأولى من الاتفاقية.

مناقشته في وقت سابق، على أنها مناطق غير مضطربة من قبل البشر. يحدد تعريف المناظر الطبيعية المقترحة في الاتفاقية وجهة نظر المناظر الطبيعية التي تتطور مع الوقت والاحتياجات البشرية.

تميز الاتفاقية بين حماية المناظر الطبيعية وإدارة المناظر الطبيعية وتخطيط المناظر الطبيعية .حماية المناظر الطبيعية لها علاقة بحفظ المناظر الطبيعية ويجب أن تشمل الجوانب الثقافية والطبيعية .تشمل إدارة المناظر الطبيعية صيانة منتظمة للمناظر الطبيعية أثناء تطورها للوفاء بجملة أمور منها الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية .تخطيط المناظر الطبيعية له علاقة بإنشاء المناظر الطبيعية الجديدة والسياسات لإعادة تشكيل واستعادة المناظر الطبيعية الحالية.

تضع الاتفاقية ما يسمى "هدف جودة المناظر الطبيعية". يجب صياغة هدف الجودة هذا بناءً على تطلعات الجمهور فيما يتعلق بخصائص المناظر الطبيعية المرغوبة[1].

تشجع الاتفاقية الدول الأطراف على:

•التعرف على المناظر الطبيعية في تشريعاتها ؛

•تنفيذ سياسات المناظر الطبيعية من خلال تدابير محددة ؛

•وضع إجراءات لمشاركة السلطات العامة والمحلية والإقليمية العامة ؛ و

•دمج إدارة المناظر الطبيعية في السياسات الإقليمية وتخطيط المدن والسياسات الثقافية والبيئية والزراعية والاجتماعية والاقتصادية[2].

تنص الاتفاقية على منح المناظر الطبيعية التي يمنحها مجلس أوروبا للسلطات المحلية أو الإقليمية أو المنظمات غير الحكومية التي تقدم تدابير لحماية المناظر الطبيعية التي لها تأثير دائم ويمكن أن تكون بمثابة أمثلة للسلطات الأخرى في جميع أنحاء أوروبا[3].

الفرع الثاني: اتفاقيات قارة آسيا.

تتم معالجة الحفاظ على الطبيعة والتنوع البيولوجي في آسيا على المستوى الإقليمي من خلال اتفاقية واحدة فقط. وبالنظر إلى النسبة الكبيرة من سكان العالم التي تعيش في آسيا، وحجم البلدان، ومواردها الطبيعية الهامة، وقاعدتها الصناعية المتنامية، هناك حاجة ماسة إلى بذل المزيد من الجهود.

أولا-_الاتفاق الخاص بحفظ الطبيعة والموارد الطبيعية ***ASEAN Agreement***

تحت رعاية ASEAN [4]، تم صياغة اتفاقية طموحة للحفاظ على التنوع البيولوجي ، وإن كانت لم تدخل حيز التنفيذ[5] .قد يكون السبب في ذلك أن الاتفاقية كانت متقدمة للغاية في وقتها سواء من حيث

---

[1]-المادة الأولى فقرة ج من الاتفاقية.

[2]-المادة 5 من الاتفاقية.

[3]-المادة 11 من الاتفاقية.

[4]-_رابطة دول جنوب شرق آسيا (*ASEAN*) هي منظمة دون إقليمية تتألف من ولايات بروني وإندونيسيا وماليزيا والفلبين وسنغافورة وتايلاند.

[5] See Agreement on the Conservation of Nature and Natural Resources adopted by the Association of South East Asian Nations, July 9, 1985, available online at http://sedac.ciesin.org/entri (Center for Science Information Network, Environmental Treaties and Resource Indicators).

الخطابة أو الجوهر .تتضمن الاتفاقية مفاهيم، مثل التنمية المستدامة والتنوع الجيني، والتي يتم مواجهتها في وقت لاحق في الصكوك الدولية.

تتطلب الاتفاقية من الأطراف الحفاظ، قدر الإمكان، على "الحد الأقصى من التنوع الجيني." وخلافاً للعديد من اتفاقيات الحفظ الأخرى، فإن الاتفاقية تشير بشكل كبير إلى تطوير واستعادة بنك الجينات بما في ذلك التشجير وإعادة التشجير. يتم تنظيم التجارة في العينات أو المنتجات "متى كانت هذه اللوائح تساهم بشكل فعال في تنفيذ لوائح الحصاد[1]."

وتتضمن الاتفاقية تدابير لحماية الأنواع المهددة بالانقراض من خلال حظر عمليات أخذ الأنواع، وتنظيم التجارة، وحماية الموائل. يجب دعم تطوير خطط إدارة الغابات على أساس مبدأ الإنتاجية المستدامة المثلى وتجنب استنفاد رأس المال .وتشمل الأحكام الموضوعية الأخرى حماية التربة والمياه والهواء[2].

إن أحد أكثر بنود الاتفاقية ابتكارا، للفترة التي تم اعتمادها، هو شرط مشاركة الجمهور في عملية صنع القرار. وتنظم الدول "بقدر الإمكان"، مشاركة الجمهور في تخطيط تدابير الحفظ وتنفيذها". وينص الاتفاق على الإخطار والتشاور فيما بين الأطراف للأنشطة التي قد يكون لها آثار بيئية سلبية عابرة للحدود. ويتولى إدارة الاتفاق مؤتمر للأطراف وأمانة ومراكز تنسيق وطنية للتنسيق[3].

ثانيا- اتفاق بشأن الحصول على الموارد الجينية.

هناك اتفاق إطاري لرابطة دول جنوب شرق آسيا (*ASEAN*) بشأن الحصول على الموارد الوراثية، من المقرر أن يلعب المركز الإقليمي لحفظ التنوع البيولوجي في الفلبين دورا هاما في تبادل البلازما الجرثومية بين دول المنطقة، وتبادل البلازما الجرثومية بين هذه الدول وبلدان ثالثة[4].

الخاتمة:

يعد القانون الدولي للحفاظ على التنوع البيولوجي متطورًا نسبيًا. يوجد الآن عدد كبير من المعاهدات الثنائية والإقليمية، تتضمن نهوجا جديدة.

قد يمثل حفظ التنوع البيولوجي تحديا تنظيميا أكبر للقانون الدولي من أي قضية بيئية أخرى. تأتي التهديدات التي يتعرض لها التنوع البيولوجي من مصادر متعددة تتطلب اتباع نهج شامل لتنظيم مجموعة واسعة من الأنشطة البشرية. وعلاوة على ذلك ، يوضح حفظ التنوع البيولوجي بوضوح مدى الصعوبات القائمة في وضع وتطبيق قواعد القانون الدولي على الموارد التي لا تحترم الحدود الوطنية في كثير من الأحيان أو توجد في مناطق خارج الولاية الوطنية ، والتي تتطلب إبلاء الاعتبار الكامل للقيم الاجتماعية والثقافية والبيئية والاقتصادية التي يضعها الناس المختلفون على أنواع مختلفة. إن الحفاظ على التنوع البيولوجي ،

[1]-المادة 2/4 (ج) من الاتفاقية.

[2]-المواد 7-8-9 من الاتفاقية.

[3]-المادة 23 من الاتفاقية.

[4] Louka ELLI : “International Environmental Law, Fairness, Effectiveness, and World Order », Cambridge University Press, New York, 2006, P 332.

بالنسبة للعديد من المدافعين عن البيئة والمواطنين، هو قيمة رمزية مهمة بشكل خاص، مما يثير أيضاً قضايا حول التوازن الذي يجب أن يقع بين حفظ الطبيعة وحقوق الإنسان. لكن نادراً ما توجد أحكام تضمن أن جهود الحفظ لا تنتهك حقوق الإنسان للأشخاص الذين يعيشون ويستفيدون من موارد المناطق المحمية. مشاريع الحفظ. كما هو الحال مع مشاريع التنمية الأخرى، غالبا ما تنطوي أعمال الحفظ في المناطق المحمية على إخلاء أشخاص من مناطق معينة. في بعض الأحيان تكون عمليات الإخلاء غير طوعية. معظم الوقت ، يتم إعادة توطين السكان غير الطوعي بدون تعويض. لذلك، من الضروري إدخال معايير حقوق الإنسان في نظام حماية التنوع البيولوجي.

وضعت قواعد دولية لمعالجة حفظ التنوع البيولوجي على مدى فترة زمنية طويلة وتعكس جهداً متواصلاً لكبح الدوافع البشرية للتنمية الاقتصادية والصناعية التي أسفرت عن فقدان الأنواع .يعود تاريخ جذور القانون البيئي الدولي إلى جهود القرن التاسع عشر لضمان الحفاظ على التنوع البيولوجي لأسباب اقتصادية وبيئية وجمالية وترفيهية، ومن خلال الخبرة المتراكمة التي تم بناؤها على جميع المستويات، أصبح من الممكن الآن الحصول على الشعور بفعالية النهج المختلفة. تنطبق العديد من الدروس المستخلصة حول الحوكمة وحفظ التنوع البيولوجي على مجالات أخرى من القانون البيئي الدولي، ثلاثة دروس تستحق اهتماما خاصا:

- الدرس الأول: القانون الدولي يمكن أن يكون أكثر فعالية عندما يتم تطبيقه لمعالجة أهداف واضحة، من خلال الاستغناء عن عدم الدقة في اللغة القانونية لتبرير التفسير المسموح للنص، ويصبح من الصعب معارضة تطبيقه سياسيا أو قانونيا، إذ يبدو من الواضح أن استخدام اللغة العامة التي تدعو الدول إلى "تشجيع" بعض الممارسات، أو استخدام "أفضل مساعيها" لحماية التنوع البيولوجي، من غير المرجح أن يحقق أي فوائد ملموسة للحفظ.

-الدرس الثاني: لا بد من سد الثغرات والفجوات الموجودة، حيث لا تزال هناك فجوات مهمة يجب ملؤها. حيث تتعامل معظم المعاهدات الأولية لحماية التنوع البيولوجي مع أنواع معينة وأنظمة إيكولوجية معينة، وكانت معظم هذه المعاهدات إقليمية. ففي عام 1985، كتب سايمون ليستر أنه لا توجد معاهدات للطيور المهاجرة التي تغطي أمريكا الجنوبية، أو أفريقيا، وأنه لا توجد معاهدات للحياة البرية. هذه الثغرات لا تزال موجودة بعد عشرين عاما. ومن ناحية أخرى، فإن اتفاقية التنوع البيولوجي لعام 1992 تعد بملء الفجوة الهامة الأخرى وهي عدم وجود معاهدة عالمية لحماية الموائل والنظم الإيكولوجية. تتسم هذه الاتفاقية بأهمية خاصة لأنها عالمية، وتعتمد نهج النظام الإيكولوجي، وتقدم على نطاق واسع الصلة بين الحفظ والموارد المالية، وذلك للسماح للبلدان النامية بتنفيذ التزاماتها التي تعتمد على تلقي الموارد المالية الكافية.

-_الدرس الثالث: يتعلق بالتنفيذ والتطبيق. من الواضح أن اعتماد اللوائح وتطبيق تقنيات تنظيمية مبتكرة لن يحافظ في حد ذاته على التنوع البيولوجي: فالالتزامات الدولية تحتاج إلى التنفيذ، محليًا وإقليميًا

وعالميًا، من خلال الجهود المشتركة للمواطنين والحكومات والمنظمات الدولية. كما أن هناك حاجة إلى تعزيز آليات الإنفاذ الحالية، وإذا لزم الأمر، وضع ترتيبات جديدة .

إن الإقرار بأن التنفيذ يتطلب توافر موارد مالية مخصصة يمثل تطوراً جديداً وهاماً. وإن إنشاء "حساب التنوع البيولوجي" في مرفق البيئة العالمية هو خطوة مهمة، تعتمد على استخدام التدابير التجارية في أدوات مثل اتفاقية الاتجار الدولي في أنواع الحيوانات والنباتات البرية المعرضة للانقراض والتي أثبتت فعاليتها بشكل معقول في تحقيق أهدافها.

قائمة المراجع:

1- أحمد عبد الكريم سلامة المجلة المصرية للقانون ، نظرات في اتفاقية التنوع الحيوي (دراسة قانونية لأحدث اتفاقيات حماية البيئة)، المجلة المصرية للقانون الدولي، العدد 48، .1992

2- السعيد حداد، الآليات القانونية الإدارية لحماية التنوع البيولوجي في الجزائر، رسالة ماجستير، جامعة سطيف، الجزائر، 2014-2015.

3-محمد سليم علي اشتيت ورنا ماجد جاموس، التنوع الحيوي: أهميته وطرق المحافظة عليه، سلسلة دراسات التنوع الحيوي والبيئة، النشرة رقم 1، مركز أبحاث التنوع الحيوي والبيئة، نابلس، أفريل 2002.

4- محمد فايز بوشدوب، الحماية الدولية للبيئة في إطار منظمة التجارة العالمية، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، الجزائر، 2013.

5-A-Ch. KISS, « La notion de patrimoine commun de l'humanité », II, Tome 175, RCADI 1982.

6- Louka ELLI : "International Environmental Law, Fairness, Effectiveness, and World Order », Cambridge University Press, New York, 2006.

7- PHILIPPE SANDS QC : « PRINCIPLES OF INTERNATIONAL ENVIRONMENTAL LAW ", Cambridge University Press, Cambridge, New York , 2003.

8- Sandrine MALJEAN-DUBOIS, « Biodiversité, biotechnologies, biosécurité : Le droit international désarticulé », JDI, n°4, 2000.

9-Virginie Maris, « la protection de la biodiversité : entre science, éthique et politique » , thèse de doctorat en philosophie présentée à la faculté des arts et des sciences, département de philosophie, université de Montréal, sep. 2006.

تأثير سلطة مجلس الأمن في الإحالة

وإرجاء التحقيق أو المقاضاة على فعالية المحكمة الجنائية الدولية

أ. عقبي محمود
كلية الحقوق والعلوم السياسية
جامعة العربي بن مهيدي– أم البواقي

الملخص:

تقرر أثناء تأسيس المحكمة الجنائية الدولية، منح مجلس الأمن الدولي سلطتين هامتين ضمن النظام الأساسي للمحكمة، وهما سلطة الإحالة (المادة 13/ب) وسلطة إرجاء التحقيق أو المقاضاة (المادة 16) وذلك لدوره الفعال في حفظ السلم والأمن الدوليين، غير أنه ونظرا للطابع السياسي لقرارات المجلس، من المحتمل أن تشكل هاتين السلطتين عائقا في طريق تحقيق العدالة الجنائية الدولية.

الكلمات المفتاحية : المحكمة الجنائية الدولية، مجلس الأمن الدولي، سلطة الإحالة، سلطة التحقيق أو المقاضاة.

Abstract:

during the preparation of Statute of the International Criminal Court, it was decided to give to the International Security Council two very important authorities, there authorities are: the authority to transmit international criminal cases to the court (article 13/b), and the authority to defer prosecution (article 16), however, there authorities probably become an obstacle to the International Criminal Court, because the political nature of the Security Council's decisions.

Key words: International Criminal Court, International Security Council, authority to transmit international criminal, authority to defer prosecution.

مقدمة :

جسد النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية علاقة التعاون بين هذه الأخيرة ومنظمة الأمم المتحدة من خلال منح مجلس الأمن الدولي باعتباره الجهاز المسؤول عن حفظ السلم والأمن الدوليين سلطتين هامتين، الأولى هي سلطة إحالة أي قضية إلى المدعي العام يبدو فيها أن جريمة أو أكثر من الجرائم التي تدخل ضمن اختصاص المحكمة الجنائية الدولية قد ارتكبت(المادة 13/ب)، ويكون تصرفه في ذلك بمقتضى الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة، أما السلطة الثانية فهي سلطة إرجاء التحقيق أو المقاضاة أمام المحكمة الجنائية الدولية في أية قضية مطروحة للفصل أمامها، مهما كانت المرحلة التي وصلتها(المادة 16)، غير أن

الواقع العملي أثبت أن تلك السلطتين باتت تشكل عائقا قانونيا أمام السير في إجراءات الدعوى أمام المحكمة.

وتكمن أهمية هذا البحث في أن منح مجلس الأمن الدولي وفقا للنظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية هاتين السلطتين الهامتين، من شأنه أن يشكل عائقا قانونيا وعقبة أمام تحقيق العدالة الجنائية الدولية، وهذا نظرا للطابع السياسي لقرارات المجلس، وسيطرة الدول الكبرى عليه، فتتحول بذلك العدالة الجنائية إلى عدالة انتقائية حسب التوافق الذي يكون عليه المجلس حين النظر في النزاعات الدولية.

من هذا المنطلق فإن إشكالية البحث الرئيسية تدور حول التساؤلات التالية : هل أن منح مجلس الأمن الدولي سلطتي إحالة القضايا إلى المحكمة الجنائية الدولية وكذا إرجاء التحقيق أو المقاضاة، وإدراج ذلك تحديدا في النظام الأساسي للمحكمة يؤثر على استقلالية المحكمة الجنائية الدولية وفعاليتها، وهل يجعلها بمنأى عن ضغوطات الدول دائمة العضوية في المجلس؟ وما تأثير ذلك على السير في إجراءات الدعوى عبر مراحلها المختلفة؟

للإجابة على هذه التساؤلات اعتمدت المنهج التحليلي من خلال بيان شروط منح مجلس الأمن الدولي الحق في الإحالة وإرجاء التحقيق أو المقاضاة، وتأثير ذلك على السير في الدعوى وفقا للمادتين(13/ب والمادة 16)من النظام الأساسي للمحكمة، كما استعنت بالمنهج الوصفي في تحديد بعض المفاهيم والتعريفات.

المطلب الأول: سلطة مجلس الأمن الدولي في إحالة القضايا إلى المحكمة الجنائية الدولية.

أتطرق لسلطة الإحالة من خلال الفروع التالية:

الفرع الأول: ماهية حق مجلس الأمن الدولي في الإحالة إلى المحكمة الجنائية الدولية.

حددت (المادة 13) من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية جهات تفعيل اختصاصها ومن بين الجهات المذكورة في هذه المادة نجد مجلس الأمن الدولي حيث منحته المادة المذكورة في الفقرة (ب) حق الإحالة إلى المحكمة، وهذا ما أثار جدلاً حاداً وتخوفاً من مجلس الأمن باعتبار المجلس جهازا سياسيا، قد يسعى لتحقيق مآرب خاصة ترغب في الحصول عليها الدول الأعضاء فيه، وبالتحديد الدول دائمة العضوية وهذا ما سأوضحه في ما يلي:

أولا .مفهوم الإحالة من مجلس الأمن ومبرراتها:

1. مفهوم الإحالة فقها:

يذهب "محمود شريف بسيوني" إلى أن المقصود من الإحالة من طرف مجلس الأمن الدولي هو النص الفعلي العام الذي يعتقد بموجبه أن جريمة قد ارتكبت وهي من الجرائم المنصوص عليها في (المادة 05) من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية[1].

[1] محمود شريف بسيوني، المحكمة الجنائية الدولية مدخل لدراسة أحكام وآليات الإنفاذ الوطني للنظام الأساسي، دار الشروق، القاهرة، ط1، 2004، ص45.

في حين يذهب رأي آخر إلى أن قرار الإحالة الصادر عن مجلس الأمن يختلف عن التشريعات الوطنية، حيث أنه مبني على الشك أو الريبة حول مسألة أو حالة يبدو أنها تشكل جريمة لدى مجلس الأمن تدخل ضمن الاختصاص الموضوعي للمحكمة، دون أن ترتقي إلى درجة اتهام أشخاص بذواتهم، بل هي مجرد لفت انتباه مدعي عام المحكمة لكي يتخذ الإجراء اللازم حيال القضية[1].

ويرى "سعيد سالم جويلي" أن الإحالة تكون بسبب ورود حالة نزاع بين مجموعة أو أفراد أو وحدة عسكرية أو حدث معين وليس اتهام شخصي محدد[2].

ويذهب رأي آخر مفسراً (المادة 13/ب) سالفة الذكر بأن المقصود بالإحالة هي مجرد لفت انتباه المحكمة إلى وضع محدد دون أن تصل أو ترتقي إلى الادعاء القانوني، لأن هذا الأخير بيد مدعي عام المحكمة الذي يتم إبلاغه بحالة معينة لكي يقوم بفحص هذا البلاغ وتقدير جدية ذلك لاتخاذ الإجراءات اللازمة [3].

والرأي الراجح أن الإحالة هي مجرد التماس أو طلب من مجلس الأمن الدولي موجه للمحكمة بالتدخل والتحقيق حول حالة معينة يشك معها بوقوع جريمة داخلة باختصاص المحكمة[4]

ويتفق فقهاء القانون الدولي مع ما ذهب إليه الرأي الأخير بخصوص تفسير (المادة 13/ب) من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية لتحديد المقصود من الإحالة، وذلك لان الجهة المختصة بالتحري عن الجرائم والادعاء أمام المحكمة تتمثل في المدعي العام وليس مجلس الأمن الدولي، وهذا ما أشارت إليه(المادة 15) من النظام الأساسي للمحكمة، هذا من جانب، ومن جانب آخر إن ما ورد في (المادة 13/ب) بكلمة (يبدو)لا تعني معنى القطع والجزم، بل تشكيك في حدوث الأمر، فقرار الإحالة الصادر عن المجلس لا يجرم أشخاصا بذاتهم ولا يجزم بوقوع جريمة، إنما هو مجرد شك في وقوع الجريمة مما يترك للمدعي العام حرية التحري عن تلك الحالة، لكي يشرع باتخاذ الإجراءات اللازمة وتقدير جدية توفر الأسباب الكافية للسير بالدعوى من عدمها.[5]

وقد أكدت ذلك الممارسة العملية السابقة لمجلس الأمن الدولي في مجال القضاء الدولي بقراره رقم(2005/1593) بخصوص الوضع في دارفور الذي جاء فيه:

"- يقرر إحالة الوضع القائم في دارفور منذ 01 جويلية 2002 إلى المدعي العام للمحكمة الجنائية الدولية" وكذلك القرار رقم(2011/1973) بخصوص ليبيا فنصت ديباجته "وإذ يشير إلى قراره إحالة الوضع القائم في الجماهيرية العربية الليبية منذ 15 فيفري 2011 إلى المدعي العام للمحكمة الجنائية الدولية(...)"[6].

---

[1] براء منذر كمال عبد اللطيف، النظام القضائي للمحكمة الجنائية الدولية، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص137.

[2] سعيد سالم جويلي، تنفيذ القانون الدولي الإنساني، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2003، ص222.

[3] حازم محمد علتم، نظم الادعاء أمام المحكمة الجنائية الدولية"المحكمة الجنائية الدولية المواءمات الدستورية والتشريعية"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2006، ص ص169-170.

[4] علي جميل حرب، القضاء الدولي الجنائي المحاكم الجنائية الدولية، دار المنهل، بيروت، لبنان، ط1، 2010، ص508.

[5] علي يوسف الشكري، القضاء الجنائي الدولي في عالم متغير، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2008، ص126.

[6] وثائق منظمة الأمم المتحدة: www.un.org/ar، تاريخ زيارة الموقع:2018/01/28.

ومن ثم فإن الإحالة تحديدا هي مجرد لفت انتباه المحكمة حول وضع أو حالة يعتقد بأنها تشكل جريمة تختص بها المحكمة، فهي لا تجزم بشكل قاطع بوقوع جريمة، بل هي مجرد شبهة حول ذلك، وهذا يخالف مفهوم الإحالة الموجود في القوانين الداخلية والتي تحيل شخص أو عدة أشخاص إلى المحاكم الجزائية الوطنية عن جرائم ارتكبت فعلاً، وتتوفر أدلة كافية على أن لهم علاقة بهذه الجرائم، وهذا المفهوم لا تتضمنه الإحالة الصادرة من مجلس الأمن الدولي.[1]

2- مفهوم الإحالة قانونا:

لتحديد المدلول القانوني للإحالة لابد من الرجوع إلى النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية وميثاق الأمم المتحدة، بالإضافة إلى مشروع النظام الأساسي للمحكمة المعد من قبل لجنة القانون الدولي سنة 1993، فلقد نصت(المادة 25) منه على أن مجلس الأمن الدولي يحيل للمحكمة (حالة خاصة أو قضية) مما يوضح من خلال نص هذه المادة، أنه يمكن لمجلس الأمن أن يحيل إلى المحكمة حالة خاصة يجرم فيها أشخاص معينين، وتكون المحكمة ملزمة بمحاكمتهم.[2]

غير أن النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية وضح الإجراء بشكله النهائي من خلال نص (المادة 13/ب) حيث ذكر كلمة (يبدو) التي تدل على معنى الشبهة، وهذه الكلمة لا تفيد معنى الجزم بوقوع جريمة، وما يؤيد ذلك اعتياد مجلس الأمن على تشكيل لجان تقصي الحقائق أو لجان تحقيق دولية، ومن ثم فإن عدم النص في النظام الأساسي للمحكمة على تحديد شخص مرتكب الجريمة في قرار الإحالة يعد من إيجابيات النظام الأساسي[3].

ونصل إلى نتيجة محددة وهي أن مجلس الأمن الدولي لا يحل محل الادعاء العام في قرارات الإحالة الصادرة عنه إلى المحكمة، إنما يبحث عن وجود أو عدم وجود انتهاكات للقانون الدولي الإنساني أو القانون الدولي لحقوق الإنسان، عن طريق لجان تحقيق دولية ومن ثم إحالة القضية إلى المدعي العام ليتأكد من صحة وجدية ذلك، وهو بهذا الوصف الأخير يلفت انتباه المحكمة فقط عن وجود انتهاكات أو جرائم تهدد السلم والأمن الدوليين.[4]

ثانيا. مبررات منح مجلس الأمن حق الإحالة:

كان الوضع السائد منذ نشوء منظمة الأمم المتحدة هو إنشاء محاكم جنائية دولية مؤقتة من طرف مجلس الأمن الدولي لمحاكمة مجرمي الحرب "كمحكمة يوغسلافيا السابقة، ومحكمة رواندا"، وهو ما يبرر منح المجلس حق الإحالة إلى المحكمة الجنائية الدولية، بالنظر للسلطات الواسعة الممنوحة له بموجب

---

[1] احمد عبد الظاهر، سلطة مجلس الأمن في الإحالة إلى المحكمة الجنائية الدولية، مجلة السياسة الدولية، المجلد(44)، العدد(176)، السنة(45)، مؤسسة الأهرام، القاهرة مصر، 2009، ص13.

[2] سعيد عبد اللطيف حسن، المحكمة الجنائية الدولية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2004، ص291.

[3] مدوس فلاح الرشيدي، آلية تحديد الاختصاص وانعقاده في نظر الجرائم الدولية وفقا لاتفاق روما لعام1998، مجلة الحقوق الكويتية، العدد(2)، السنة(27)، جامعة الكويت، 2003، ص19.

[4] علي يوسف الشكري، المرجع السابق، ص125.

ميثاق الأمم المتحدة، حيث يمكن الاستفادة منها لتفعيل اختصاص المحكمة، فضلا عن انه يمنح المحكمة هيبة واحترام أكثر من خلال قراراته الملزمة وفق الفصل السابع، ما يعطي المحكمة قوة أكثر وعالمية.[1]

وهذا ما أكده ميثاق الأمم المتحدة فيما يخص قراراته الصادرة بخصوص حفظ السلم والأمن الدوليين، ومن ثم توسيع اختصاص المحكمة الجنائية الدولية ليمتد حتى إلى الدول غير الأطراف في النظام الأساسي، والإحالة بهذا الوصف الأخير هي خروج عن قاعدة الرضائية أو القبول المسبق، ومن ثم تمنح المحكمة اختصاص شبه عالمي وإجباري.[2]

فمنح مجلس الأمن دور في تحريك اختصاص المحكمة الجنائية الدولية من شأنه أن يحد من أي تعارض محتمل الوقوع بين المحكمة والمجلس، فغياب العلاقة بينهما يؤدي إلى تعامل مختلف بالنسبة لقضية معينة، وذلك بسبب اختلاف طبيعة أحدهما عن الآخر - فالمجلس ذو طبيعة سياسية في حين أن المحكمة جهة قضائية-[3].

ومن خلال ما تقدم ذكره من مبررات وأسباب لمنح مجلس الأمن حق الإحالة وفق الفصل السابع من الميثاق، فإن هذا يعد ضمانة لأجل الحفاظ على السلم والأمن الدوليين، غير أنه لا بد من أن تكون هذه العلاقة مبنية على التكامل مابين الطرفين-المحكمة والمجلس-لتحقيق الأهداف المشتركة بينهما فيما يخص حفظ السلم والأمن الدوليين، ومعاقبة من يتسبب بخرقهما وانتهاكهما، وليس الوقوع في التعارض حتى لا يفلت الجناة من العقاب والمساءلة.[4]

الفرع الثاني: شروط الإحالة من مجلس الأمن الدولي إلى المحكمة.

لقد أفصح النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية في (المادة 13/ب) عن الشروط الواجب إتباعها من قبل مجلس الأمن عند الإحالة إلى المحكمة، حيث نصت (المادة 13/ب) على ما يلي: " للمحكمة أن تمارس اختصاصها فيما يتعلق بجريمة مشار إليها في(المادة 05) وفقا لأحكام النظام الأساسي في الأحوال الآتية: (ب)إذا أحال مجلس الأمن متصرفاً بموجب الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة حالة إلى المدعي العام يبدو فيها أن جريمة أو أكثر من هذه الجرائم قد ارتكبت".[5]

---

[1] يوبي عبد القادر، علاقة مجلس الأمن بالمحكمة الجنائية الدولية، رسالة دكتوراه في القانون الدولي العام، كلية الحقوق، جامعة وهران، 2012/2011، ص91.

[2] محفوظ سيد عبد الحميد محمد، دور المحكمة الجنائية الدولية ليوغسلافيا (السابقة) في تطوير القانون الدولي الإنساني، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2009، ص96.

[3] علي جميل حرب، المرجع السابق، ص504.

[4] لقد تحول مجلس الأمن وعلى مدى سنوات طويلة إلى أداة لتحقيق السياسات والغايات الضيقة للدول الأعضاء بعيداً عن المبادئ والقيم العليا التي تضمنها ميثاق الأمم المتحدة، وهذا ما أكده الواقع العملي للمجلس تجاه القضية الفلسطينية وملف العراق، فالقرارات التي صدرت ضد إسرائيل، كالقرار رقم(1967/242)والقرار رقم(1978/425) اتسمت إما بالضعف أو عدم التنفيذ، أو الاعتراض عليها باستخدام حق النقض من قبل الولايات المتحدة، بخلاف الوضع تجاه ملف العراق عام 1990عقب غزوه للكويت، حيث فُرضت كل العقوبات ضده مما خلف كوارث إنسانية، أنظر:ليتيم فتيحة، مجلس الأمن ضرورات الإصلاح في عالم متغير، مجلة السياسة الدولية، المجلد(42)، العدد(168)، السنة(43)، مؤسسة الأهرام، القاهرة، مصر، 2007، ص56.

[5] المادة 13 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية .

ويتضح من النص أعلاه أن هناك شروط موضوعية وشكلية على مجلس الأمن الالتزام بها وإتباعها عند الإحالة إلى المحكمة، وهذا ما نستعرضه من خلال ما يلي:

أولا . الشروط الشكلية للإحالة:

ينبغي لتحديد الشروط الشكلية معرفة الجهة المختصة بالإحالة، وشكل هذه الإحالة، وما هي الإجراءات اللازمة لصدور الإحالة إلى المحكمة وذلك على النحو التالي:

1. حصرية حق الإحالة لمجلس الأمن:

حددت (المادة 13/ب) من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية على وجه الدقة الجهة المختصة بإحالة حالة أو قضية ما تهدد السلم والأمن الدوليين إلى المحكمة، ألا وهي مجلس الأمن الدولي دون باقي الأجهزة الأخرى، رغم اختلاف الآراء داخل لجنة القانون الدولي حول هذا الموضوع، وانفراد مجلس الأمن بهذه الصلاحية دون باقي الأجهزة الأخرى للأمم المتحدة يعود إلى دوره الكبير في حفظ الأمن والسلم الدوليين[1].

2. شكل الإحالة :

لم توضح (المادة 13/ب) من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية شكل هذه الإحالة، حيث اكتفت بالإشارة فقط إلى أن تكون الإحالة وفق أحكام الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة، ولكن المثير للتساؤل هو أنه لو راجعنا الفصل السابع لوجدنا انه يبيح للمجلس استصدار قرارات وتوصيات فيما يخص حفظ الأمن والسلم الدوليين، فهل أن إحالة مجلس الأمن لقضايا إلى المحكمة يأخذ شكل القرار أم التوصية، أم كلاهما جائز؟[2]

بالرغم من عمومية نص (المادة 13/ب) فقد جاءت خالية من الإشارة فيما يتعلق بشكل الإحالة، لكن من الممكن استخلاص بعض المؤشرات على ذلك بالرجوع إلى مشروع النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية المقدم في مؤتمر روما، إذ نجده قد تضمن الإشارة إلى صدور قرار من مجلس الأمن بهذا الشأن، كما أن التوصيات لا تتمتع بالقوة القانونية الملزمة بخلاف القرار المتخذ من المجلس الذي يلزم الدول الأعضاء والدول غير الأعضاء في بعض الأحيان، وعليه فإن ما يتلاءم مع متطلبات العمل الجنائي وتفعيل العدالة الجنائية الدولية يقتضي صدور قرار من مجلس الأمن في تلك المسألة، ومن ثم فان الإحالة لا تتم إلا بقرار صادر عن مجلس الأمن وفق الإجراءات المنصوص عليها في ميثاق الأمم المتحدة.[3]

3. إجراءات صدور قرار الإحالة:

لم يتضمن النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية آلية إصدار قرار الإحالة إنما اكتفى بالإشارة فقط في (المادة 13/ب) إلى أن هذه الإحالة تتم وفق أحكام الفصل السابع، وعند الرجوع إلى الفصل السابع، نجده يميز بين مابين شكلين في الآلية اللازمة للتصويت في مجلس الأمن الدولي : شكل موضوعي

[1] فيدا نجيب حمد، المحكمة الجنائية الدولية"نحو العدالة الدولية"، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ص104.

[2] مدوس فلاح الرشيدي، المرجع السابق، ص25.

[3] علي يوسف الشكري، ، المرجع السابق، ص ص 125-126.

وشكل إجرائي' ومن هذا المنطلق لابد من التفريق بين الشكلين' حيث يلزم لصدور القرار في المسائل الإجرائية موافقة(9)دول على الأقل، بغض النظر إن كانت هذه الدول المصوتة دائمة العضوية أم لا، وهذا بخلاف الوضع فيما لو كانت المسألة المعروضة على المجلس موضوعية، فهذا يتطلب موافقة(09) دول أعضاء أيضا، على أن تكون من ضمنها الدول الخمس دائمة العضوية أو على الأقل عدم اعتراض إحداها باستخدام حق النقض(VITO)، وعلى الرغم من عدم وضع معيار للتمييز مابين الشكلين السابقين فتحديد ذلك منوط بمجلس الأمن نفسه فهو المختص بذلك، أما بالنسبة لتحديد طبيعة الإحالة وعلى الرغم من عدم الإشارة إلى ذلك في صلب النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، إلا أنها تعد من المسائل الموضوعية ويستلزم لصدورها موافقة(09) دول من بينها الدول الخمس دائمة العضوية أو عدم اعتراض إحداها على ذلك، ومخالفة ذلك القيد يبيح لمدعي عام المحكمة مراجعة الإحالة والبحث عن مدى مطابقتها للأحكام الواردة في الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة.[1]

ثانيا.الشروط الموضوعية للإحالة:

لا يكفي لصدور قرار بالإحالة من مجلس الأمن إلى المحكمة الجنائية الدولية اكتمال الشروط الشكلية اللازمة، بل لا بد من توفر شروط أخرى موضوعية أشار إليها النظام الأساسي للمحكمة، وهذا ما سأوضحه على النحو الآتي:

1.أن تكون الإحالة عن جريمة تختص بنظرها المحكمة:

على مجلس الأمن عند اتخاذه قرار بالإحالة إلى المحكمة الجنائية الدولية الأخذ بعين الاعتبار أن تكون هذه الجريمة من ضمن الاختصاص النوعي للمحكمة، وهذه الجرائم واردة على سبيل الحصر في (المادة 05) من النظام الأساسي للمحكمة وهي:(جرائم الإبادة الجماعية، جرائم الحرب، الجرائم ضد الإنسانية، جريمة العدوان) فلا مجال لإدخال أي جريمة أخرى غير تلك الجرائم المذكورة حتى وإن كانت على درجة كبيرة من الجسامة، وعليه فإن قرار الإحالة بغير هذه الجرائم غير صحيح وغير ملزم للمحكمة.[2]

2. أن تكون الإحالة لوقائع حصلت بعد نفاذ النظام الأساسي للمحكمة:

لا يكفي لصحة قرار الإحالة أن يكون قد انصرف إلى إحدى الجرائم المذكورة في (المادة 05) بل لابد من أن تكون الإحالة لوقائع قد حصلت بعد نفاذ النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، وإلا أعتبر القرار غير صحيح لمخالفته قواعد الاختصاص الزماني الخاصة بالمحكمة، حيث تم النص على ذلك في المادة(1/11) "ليس للمحكمة اختصاص إلا فيما يتعلق بالجرائم التي ترتكب بعد بدء نفاذ هذا النظام الأساسي".[3]

3. أن تكون الإحالة وفق أحكام الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة:

[1] فيدا نجيب حمد، المرجع السابق، ص104.

[2] مدوس فلاح الرشيدي، المرجع السابق، ص 58.

[3] علي يوسف الشكري، المرجع السابق، ص126.

اشترطت (المادة 13/ب) لممارسة مجلس الأمن حقه بالإحالة أن تتم وفق أحكام الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة المتعلق بالإجراءات التي يتخذها في حالات تهديد السلم والأمن الدوليين، أو الإخلال بهما، أو وقوع عمل من أعمال العدوان، حيث يتمتع المجلس بسلطة تقديرية في تكييف الحالات أعلاه وله صلاحيات واسعة بمواجهتها، وهذا ما نصت عليه المادة(39)من الميثاق.[1]

المطلب الثاني: سلطة مجلس الأمن الدولي في إرجاء التحقيق أو المقاضاة أمام المحكمة الجنائية الدولية.

من المعلوم أن الاختصاص الأساسي لمجلس الأمن الدولي هو حفظ السلم والأمن الدوليين، حيث يقوم مجلس الأمن بممارسة هذا الاختصاص بناء على ما قررته (المادة 03) من ميثاق الأمم المتحدة، حيث تنص على:

"يقرر مجلس الأمن ما إذا كان قد وقع تهديد للسلم أو إخلال به، أو كان وقع عمل من أعمال العدوان، ويقدم في ذلك توصياته أو يقرر ما يجب اتخاذه من تدابير طبقا لأحكام المادتين:41، 42 لحفظ السلم والأمن الدولي أو إعادته إلى نصابه"[2].

ونظرا لالتزامات مجلس الأمن في هذا الجانب، وعملا بأحكام الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة، تقرر أنه من الضروري إعطاءه الحق في إرجاء النظر وتعليق الإجراءات فيما يخص القضايا التي تمس السلم والأمن الدوليين والتي تدخل في اختصاص المحكمة الجنائية الدولية، حيث نصت على ذلك (المادة 16) من النظام الأساسي للمحكمة[3].

وسأتطرق بداية إلى تعريف الإرجاء ثم شروطه، وفقا لما يلي:

الفرع الأول: مفهوم طلب إرجاء التحقيق أو المقاضاة.

وفقا لقواعد القانون الدولي، فإن اختصاص طلب الإرجاء هو إجراء قانوني يجوز بموجبه لمجلس الأمن الدولي أن يطلب من المحكمة الجنائية الدولية بمقتضى (المادة 16) التي يتضمنها نظامها الأساسي، عدم البدء أو المضي في إجراءات التحقيق أو المقاضاة لمقتضيات السلم والأمن الدوليين، وقد اختلف الفقهاء في بيان معنى الإرجاء، فالبعض فسّره بأنه اختصاص يخول المجلس تأجيل الدعوى، وآخرون يرونه تجميداً لها، وآخرون ذهبوا إلى أنه تعطيل للدعوى.[4]

---

[1] المادة 39 من ميثاق الأمم المتحدة : " يقرِّر مجلس الأمن ما إذا كان قد وقع تهديد للسلم أو إخلال به أو كان ما وقع عملاً من أعمال العدوان، ويقدِّم في ذلك توصياته أو يقرِّر ما يجب اتخاذه من التدابير طبقاً لأحكام المادتين 41 و42 لحفظ السلم والأمن الدولي أو إعادته إلى نصابه."

[2] للمزيد راجع نص المادة 03 من ميثاق الأمم المتحدة.و أيضا : مرشد أحمد السيد، أحمد غازي الهرمزي، القضاء الدولي الجنائي، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2002، ص24.

[3] فيدا نجيب حمد، المرجع السابق، ص 105.

[4] فاروق محمد صادق الاعرجي، المحكمة الجنائية الدولية نشأتها وطبيعتها ونظامها الأساسي، دار الخلود، بيروت، لبنان، ط1، 2012، ص167.

بينما يرى فقهاء آخرون بأن الإرجاء هو وقف للدعوى، لأن مدة التأجيل لا تحدد سلفاً، كما أن التأجيل لا يمنع من القيام بأي نشاط إجرائي، في حين يقع باطلا أي إجراء يقع خلال فترة الإرجاء، فضلاً عن أن تأجيل الدعوى يكون بناءا على طلب الخصوم، بينما الإرجاء يتم من قبل جهة ليست طرفاً وهو مجلس الأمن.[1]

كما لم يكن القصد من مصطلح "الإرجاء" غلق الدعوى، لأن الغلق يكون بعد اكتمال إجراءات الدعوى، لذلك لم يستخدم مصطلح "غلق"، لأن الإرجاء يكون قبل البدء بالإجراءات أو بعد المضي فيها، ويلاحظ أن مصطلح "الإرجاء" يرتب ذات الآثار القانونية للوقف المؤقت، من حيث توقف الدعوى عند المرحلة التي صدر عندها قرار وقف الإجراءات، وبالتالي لا يجوز اتخاذ أي إجراءات أو المضي فيها خلال الفترة المحددة له.[2]

وهذا يعني أن الوقف المؤقت يشمل الحالة التي تتحقق بعد البدء بالإجراءات وهو إيقاف المضي فيها، بينما يمتد الإرجاء ليشمل بالإضافة إلى ذلك حالة عدم البدء، وفيما عدا هذا الفارق، لا يوجد اختلاف جوهري أو تباين في الأحكام القانونية بين الإرجاء والوقف المؤقت.[3]

الفرع الثاني:شروط طلب إرجاء التحقيق أو المقاضاة.

نصت (المادة 16) من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية على أنه : "لا يجوز البدء أو المضي في تحقيق أو مقاضاة بموجب هذا النظام الأساسي لمدة اثني عشر شهراً، بناء على طلب من مجلس الأمن إلى المحكمة بهذا المعنى، يتضمنه قرار يصدر عن المجلس بموجب الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة، ويجوز للمجلس تجديد هذا الطلب بالشروط ذاتها".[4]

من هذا النص يتبين أن هناك مجموعة من الشروط التي يجب توافرها في طلب الإرجاء حتى يمكن اعتباره صحيحا، منها ما يتعلق بالجهة التي يحق لها طلب الإرجاء دون غيرها، ومنها ما يتعلق بالصيغة التي يجب أن يكون عليها طلب الإرجاء، ومنها ما يتعلق بمدة الإرجاء، أستعرض جملة هذه الشروط فيما يلي[5]:

الشرط الأول:

وقوع الجريمة فعلا، ويجد هذا الشرط أساسه في(المادة 39) من الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة، والتي تنص على أنه: " يقرر مجلس الأمن ما إذا كان قد وقع تهديد للسلم أو إخلال به أو كان ما وقع يعد عملا من أعمال العدوان"[1].

---

[1] سعيد عبد اللطيف حسن، المرجع السابق، ص299.

[2] إبراهيم الدراجي، جريمة العدوان ومدى المسؤولية القانونية الدولية عنها، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، 2005، ص132.

[3] أسامة علي مصطفى الفقير الرَبابعة، أصول المحاكمات الشرعية الجزائية، دار النفائس للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 2005، ص481.

[4] المادة 16 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية .

[5] درنوني مليك، علاقة مجلس الأمن بالمحكمة الجنائية الدولية، مذكرة ماجستير تخصص القانون الدولي، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة بسكرة، 2015/2014، ص68.

فهذا التهديد للسلم والإخلال به وأعمال العدوان هي التي تمنح الصلاحية لمجلس الأمن للتصرف وفقا للفصل السابع في إحالة الدعوى إلى المحكمة ثم إصدار قرار الإرجاء[2].

الشرط الثاني:

وجوب تأجيل التحقيق أو المقاضاة بناء على ضرورات ناجمة عن تطبيق مجلس الأمن لمهامه وفقا للفصل السابع من الميثاق، فبعد تحقق الشرط الأول أي وقوع إحدى الجرائم المنصوص عليها في (المادة 05) من النظام الأساسي للمحكمة والتي تشكل تهديدا للسلم أو إخلالا به أو عملا من أعمال العدوان، يقرر مجلس الأمن في هذه الحالة ما يجب اتخاذه من التدابير وفقا لأحكام المادتين 41 و 42من ميثاق الأمم المتحدة، وبذلك يمكنه أن يطلب من المحكمة الجنائية الدولية تأجيل التحقيق أو المحاكمة في تلك الجرائم لمدة 12شهرا قابلة للتجديد[3].

إلا أن هذا الشرط انتقد بسبب إهماله إمكانية استغلال المجلس لتفوقه السياسي بالدرجة الأولى من اجل تقويض عمل المحكمة الجنائية الدولية، لا سيما أن بعض العمليات التي يقوم بها مجلس الأمن تفتقد إلى المصداقية كونها لا تستند أساسا إلى الفصل السابع من الميثاق[4].

الشرط الثالث:

أن يكون طلب التعليق في صورة قرار يصدر عن مجلس الأمن وليس في صورة تصريح يصدر عن رئيس المجلس، وتبرز أهمية هذا الشرط في انه يقلل من احتمالات التعليق دون مبرر، أو إلى ما لا نهاية، ذلك أن القرار يجب أن يصدر بإجماع آراء الأعضاء الدائمين في مجلس الأمن الدولي[5]

الشرط الرابع:

أن يتم تبني قرار مجلس الأمن القاضي بالإرجاء، وفقا لآليات التصويت الصحيحة ويأتي هذا الشرط كنتيجة للشرط الثالث[6].

الشرط الخامس:

أن يعبر القرار الصادر عن مجلس الأمن والقاضي بالإرجاء تعبيرا صريحا عن طلب هذا الجهاز من المحكمة أن تؤجل النظر في القضية المعروضة أمامها، وفقا لـ (المادة 16)، فإذا توافرت الشروط السابقة فلن يكون أمام المحكمة الجنائية الدولية إلا قبول طلب مجلس الأمن بالإرجاء بالرغم من كون القضية تدخل في

---

[1] ميثاق الأمم المتحدة، الفصل السابع، الموقع الرسمي لمنظمة الأمم المتحدة، http://www.un.org/ar/documents/charter/chapter7.shtml، تاريخ زيارة الموقع: 2018/01/28.

[2] سعيد عبد اللطيف حسن، المرجع السابق، ص 300.

[3] موسى بن تغري، علاقة مجلس الأمن بالمحكمة الجنائية الدولية في ظل أحكام اتفاقية روما 1998، مذكرة ماجستير تخصص قانون جنائي دولي، كلية الحقوق، جامعة البليدة، 2006،، ص 75.

[4] فيدا نجيب حمد، المرجع السابق، ص80.

[5] علي عبد القادر القهوجي، القانون الدولي الجنائي، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، 2001، ص34.

[6] علي عبد القادر القهوجي، المرجع السابق، ص34.

اختصاصها، ذلك أنها تدخل أيضا ضمن اختصاص مجلس الأمن، وفقا لنصوص ميثاق الأمم المتحدة، لأنها تمثل تهديدا للسلم والأمن الدوليين[1].

المطلب الثالث : الأثار المترتبة عن سلطتي الإحالة وإرجاء التحقيق أو المقاضاة.

أتناول الآثار المترتبة عن سلطتي الإحالة، وإرجاء التحقيق أو المقاضاة وفقا للفروع التالية:

الفرع الأول:الآثار المترتبة عن سلطة الإحالة.

إذا كانت الإحالة من مجلس الأمن هي من بين آليات انعقاد اختصاص المحكمة الجنائية الدولية، فلا بد من معرفة الآثار المترتبة عنها على اختصاص المحكمة، أستعرض ذلك من خلال النقاط التالية:

أولا. التأثير على الاختصاص الشخصي والمكاني:

القاعدة العامة لانعقاد اختصاص المحكمة الجنائية الدولية هي ارتضاء الدول بقبول نظامها الأساسي من خلال القاعدة التي تسمى بـ " قاعدة القبول المسبق"، حيث ينعقد اختصاص المحكمة الشخصي كلما كانت دولة المتهم طرفاً في النظام الأساسي، كما ينعقد الاختصاص المكاني متى ارتكبت جريمة على إقليم دولة طرف بالنظام الأساسي بغض النظر عن جنسية دولة مرتكبها.[2]

و يترتب عن ذلك استبعاد تطبيق مبدأ الاختصاص الجنائي العالمي، لكن هنالك استثناء عن هذه القاعدة العامة في حالة تحريك سلطة الإحالة من طرف مجلس الأمن الدولي، فهي غير مستغرقة بقاعدة القبول المسبق لأي من هذه الدول، وهذا ما يمكن استخلاصه من المادة (2/12) من النظام الأساسي للمحكمة، فلا يعقل أن يشترط النظام الأساسي للمحكمة موافقة مسبقة من الدول لنفاذ إحالة مجلس الأمن، فاشتراط رضا الدول يعني الحد من القوة الإلزامية لقرارات المجلس، ولا يمكن تصور ذلك على صعيد العلاقات الدولية[3].

ونصل إلى نتيجة مفادها إن الإحالة الصادرة عن مجلس الأمن الدولي لا ينطبق عليها قاعدة القبول المسبق، نظرا لإلزامية قرارات المجلس تجاه الدول الأعضاء في الأمم المتحدة.[4]

ثانيا. التأثير على الاختصاص الموضوعي:

لقد شرع النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية حق ممارسة اختصاصها الموضوعي على أكثر الجرائم خطورة، والتي تكون موضوع اهتمام المجتمع الدولي، وهي الجرائم المنصوص عليها حصراً في (المادة 05) من النظام الأساسي للمحكمة[5].

---

[1] موسى بن تغري، المرجع السابق، ص77.

[2] لقد أثير النقاش داخل لجنة القانون الدولي حول هذا الموضوع، فهناك من اقترح أن يكون اختصاص المحكمة عالمي دون أي قيد أو شرط، بينما يذهب مقترح آخر بإلزام توفر شروط معينة لممارسة المحكمة اختصاصها، إلى أن تم التوصل إلى الصيغة النهائية أثناء مؤتمر روما في المادة (12) من النظام الأساسي للمحكمة.أنظر: مدوس فلاح الرشيدي، المرجع السابق، ص 58.

[3] أمجد هيكل، المسؤولية الجنائية الفردية الدولية أمام القضاء الجنائي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2009، ص 352 .

[4] سعيد عبد الطيف حسن، المرجع السابق، ص298.

[5] المادة 05 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

ولكن يثور التساؤل هنا عن مدى تأثير الإحالة الصادرة عن مجلس الأمن على الاختصاص الموضوعي للمحكمة؟

هنالك رأي يذهب إلى إمكانية توسيع اختصاص المحكمة الموضوعي بقرار الإحالة من مجلس الأمن، من خلال التوسع والاجتهاد في تعريف الجرائم الواردة في(المادة 05) ومن ثم إضافة جريمة غير منصوص عليها في المادة سابقة الذكر بموجب قرار الإحالة، وهذا الرأي محل تقييم، فإذا سلمنا بإمكانية مجلس الأمن مد اختصاص المحكمة الشخصي والمكاني، إلا أن هذا الأمر لا يمكن أن ينسحب على الاختصاص الموضوعي لكون هذه الجرائم واردة على سبيل الحصر في (المادة 05) من النظام الأساسي للمحكمة.[1]

ويدلل هذا النص على نحو يقيني على الاختصاص الموضوعي الحصري للمحكمة، ومن ثم فإن الأخذ بالرأي المذكور سلفا يعد مخالفة صريحة لمبدأ المشروعية الذي يعد من المبادئ التي يقوم عليها قضاء المحكمة الجنائية الدولية، وهو ما نصت عليه المادة (22/ 1) من النظام الأساسي للمحكمة " لا يسأل الشخص جنائياً بموجب هذا النظام الأساسي ما لم يشكل السلوك المعني وقت وقوعه جريمة تدخل في اختصاص المحكمة ".[2]

فصراحة المادة السابقة تنفي بشكل جازم أي إمكانية لمجلس الأمن بإدخال جريمة غير منصوص عليها في (المادة 05)من النظام الأساسي للمحكمة.[3]

ثالثا. التأثير على الاختصاص الزماني:

لا يسري الاختصاص الزماني للمحكمة الجنائية الدولية إلا فيما يتعلق بجرائم ارتكبت بعد دخول النظام الأساسي حيز النفاذ، ومن ثم فهو اختصاص مستقبلي، حيث لا تمتد آثاره إلى الوقائع الحاصلة قبل ذلك التاريخ، إنما تسري أحكامه بأثر فوري ومباشر منذ لحظة نفاذه لذا فإن النظام الأساسي قد تبنى صراحة مبدأ عدم رجعية القانون الجنائي للماضي ، المنصوص عليه في اغلب المواثيق الدولية والنظم القانونية المختلفة.[4]

وفيما يخص أثر الإحالة من مجلس الأمن على الاختصاص الزماني للمحكمة، نلاحظ بأن النظام الأساسي قد جزم بشكل قاطع بعدم إمكانية تجاوز هذا الحد الزماني، وذلك في المادة (24/ 1)إذ نصت " لا يسأل

[1] عصام عبد الفتاح عمر، القضاء الجنائي الدولي، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2006، ص ص 178- 179.

[2] راجع المادة 1/22 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

[3] إن الجرائم المنصوص عليها في المادة(5) من النظام الأساسي مقتبسة من بعض المواثيق والأنظمة الدولية الأخرى مع بعض الاختلاف، فمثلاً ميثاق محكمة "نورمبرغ" يدمج جرائم ضد الإنسانية مع جرائم الحرب، كما يشترط في جريمة الإبادة الجماعية أن تكون نتيجة لنزاع دولي، فيما اختلف النظام الأساسي للمحكمة الدولية الجنائية الدائمة في ذلك، إذ لم يشترط قيام نزاع دولي لتقرير ارتكاب جريمة الإبادة الجماعية ومباشرة المحكمة اختصاصها، أما محكمة يوغسلافيا (السابقة) فقد تحدد اختصاصها بالجرائم الآتية: الانتهاكات الجسيمة لاتفاقيات جنيف لعام 1949، انتهاكات قوانين وأعراف الحرب، جريمة الإبادة الجماعية، الجرائم ضد الإنسانية، أما محكمة رواندا فتختص بالجرائم الآتية:جريمة الإبادة الجماعية، جرائم ضد الإنسانية، انتهاكات المادة (03) المشتركة من اتفاقيات جنيف لعام 1949 والبروتوكول الإضافي الثاني لعام 1977الملحق بها.

[4] محمد خليفة حامد خليفة، الرقابة القضائية على الأحكام الجنائية في الشريعة الإسلامية والقانون الدولي، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر، ط1، 2011، ص 337.

الشخص جنائياً بموجب هذا النظام الأساسي عن سلوك سابق لبدء نفاذ هذا النظام "، ونفس المبدأ نصت عليه المواد الأخرى ذات الصلة[1]

الفرع الثاني: الأثار المترتبة عن سلطة إرجاء التحقيق أو المقاضاة.

يترتب عن مبادرة مجلس الأمن الدولي وفقا لـ(المادة 16) من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية بطلب إرجاء التحقيق أو المقاضاة، عدة آثار أستعرضها فيما يلي:

أولا. أثر طلب الإرجاء على التزام الدول بالتعاون مع المحكمة:

إن الدول الأطراف في النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية تكون ملزمة بالتعاون معها، ولا يمكنها التنصل من ذلك الالتزام كما جاء في الفقرة (4) من المادة (93) منه، ومن الجدير بالذكر أن النظام الأساسي للمحكمة سمح للدول الأطراف فيه عدم تنفيذ التزام التعاون وذلك في ثلاث حالات هي:

- إذا كان تقديم الوثائق أو كشف الأدلة يضر بالأمن الوطني للدولة المطلوب منها التعاون.
- في حالة وجود التزام دولي بمنح الحصانة ويمنع تسليم المتهمين أو اتخاذ أي إجراء بحقهم .
- إذا كانت الوثائق أو المعلومات المطلوب تقديمها متلقاة من دولة أخرى ليست طرف في النظام الأساسي للمحكمة غير مرتبطة باتفاق تعاون معها، ورفضت الأخيرة الكشف عنها.[2]

وفي سوى الحالات المذكورة سابقا، فإن لم تمتثل الدولة الطرف لطلبات التعاون، يجوز للمحكمة أن تحيل المسألة إلى جمعية الدول الأطراف أو إلى مجلس الأمن الدولي إذا كان الأخير قد أحالها إلى المحكمة، وفي حالة ما إذا كانت الدولة المطلوب منها التعاون ليست طرفاً في النظام الأساسي للمحكمة، ولم تعقد أي اتفاق تعاون معها، فيكون لتلك الدولة الخيار بين إبداء التعاون من عدمه استناداً إلى القاعدة القاضية بأن الاتفاقات لا تلزم إلا أطرافها، أما إذا عقدت اتفاق تعاون وامتنعت عن تنفيذه، فيجوز للمحكمة أن تخطر بذلك جمعية الدول الأطراف أو مجلس الأمن الدولي[3].

وعلى أية حال، فإن التزام الدول بالتعاون مع المحكمة، سواء كانت طرفاً في النظام الأساسي أم لا، قد يواجه بعقبة تتمثل بصدور قرار من مجلس الأمن يطلب فيه من المحكمة عدم البدء أو المضي في إجراءاتها استناداً لـ(المادة 16) من نظامها الأساسي فعندئذ تكون تلك الدول ملزمة بعدم اتخاذ أي إجراء يفرضه الالتزام بالتعاون[4].

---

[1] باسيل يوسف بجك، مذكرة القبض على الرئيس السوداني نموذج لخطورة وتسييس وربط تدابير المحكمة الجنائية الدولية بقرارات مجلس الأمن، مجلة المستقبل العربي، العدد(355)، السنة(31)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2009، ص 95.

[2] المادة 93 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية .

3 للمزيد راجع: الفقرة (5) من المادة (87) من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية .

[4] يوسف حسن يوسف، المحكمة الجنائية الدولية، المركز القومي للإصدارات القانونية، القاهرة، مصر، ط1، 2011، ص66.

نستخلص مما تقدم، أن للإرجاء أثراً واضحاً في وقف تعاون الدول مع المحكمة الجنائية الدولية، حيث تتحرر الدول من التزاماتها بالتعاون معها وتكون ملزمة بتنفيذ قرار المجلس بطلب الإرجاء، مما يؤدي إلى عرقلة عمل المحكمة الجنائية الدولية، لأن أداءها يتوقف بصورة فعالة على تعاون الدول معها.

ثانيا.أثر طلب الإرجاء على حقوق الضحايا والمتهمين:

على خطى المواثيق الدولية، نص النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية على حق الضحايا في العدالة من خلال عدم السماح لمرتكبي الجرائم الدولية الجسيمة بالإفلات من العقاب، حيث جاء في الفقرة 05 من ديباجته " وقد عقدت العزم على وضع حد لإفلات مرتكبي هذه الجرائم من العقاب وعلى الإسهام بالتالي في منع هذه الجرائم".

كما يضمن النظام الأساسي للمحكمة حق الضحايا في جبر أضرارهم الناتجة عن الجريمة سواء كانت تلك الأضرار مادية أو معنوية حيث يكون للمحكمة أن تصدر أمراً مباشراً ضد الشخص المدان يتضمن الشكل الملائم من أشكال الإصلاح، ومن ضمنها التعويض ورد الحقوق ورد الاعتبار، أو أي شكل آخر من أشكال التعويض.[1]

وللمحكمة كذلك سواء بمبادرة منها، أو بناء على طلب الضحايا أنفسهم، أو بواسطة ممثليهم القانونيين، أن تقوم بتعيين خبراء مؤهلين للمساعدة على تحديد نطاق ومدى أي ضرر أو خسارة أو إصابة لحقت بالضحايا[2].

ويمكن للمحكمة أيضا أن تطلب من الدول الأطراف في نظامها الأساسي اتخاذ التدابير اللازمة لغرض ضمان تنفيذ أوامر جبر الضرر كتجميد أو حجز العائدات والممتلكات والأدوات المتعلقة بالجرائم بغرض مصادرتها، ويتوجب على الدول الامتثال لتلك الطلبات.[3]

غير أن كل الأحكام المذكورة سابقا، قد لا يتم تطبيقها، عندما يمارس مجلس الأمن اختصاصه في طلب إرجاء إجراءات المحكمة بموجب (المادة 16)من نظامها الأساسي، مما سيكون له أثر مباشر في عدم حصول الضحايا على حقوقهم، فلا يكون هناك اقتصاص من الجاني ولا تعويض للضحايا، فالنظام الأساسي للمحكمة لم ينص على أي ضمانات لحقوق الضحايا خلال مدة الإرجاء، خاصة وأن اختصاص المجلس بطلب الإرجاء لا يقتصر على مدة (12) شهرا، حيث يكون له الحق في تجديد القرار إلى ما لا نهاية وذلك في ضوء التوازنات السياسية في مجلس الأمن الدولي.[4]

---

[1] سعد جميل العجرمي، حقوق المجني عليه في القضاء الدولي الجنائي، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2012، ص204.

[2] سنان طالب عبد الشهيد محمد الظفيري، ضمانات سلامة أحكام المحكمة الجنائية الدولية، رسالة ماجستير، كلية القانون، جامعة بابل، 2003، ص ص133-134 .

[3] جمال محمد خلفان محمد النقي، الإجراءات الجنائية أمام المحكمة الجنائية الدولية، دار نشر أكاديمية شرطة دبي، الإمارات، 2011، ص261.

[4] سنان طالب عبد الشهيد محمد الظفيري، المرجع السابق، ص135.

وبناء عليه، فإن طلب الإرجاء قد يحرم الضحايا حتى من حق التعويض، ولا شك في أن للتعويض أثر كبير في تهدئة نفوس الضحايا وحل الخلافات ويسهم بالتالي في حفظ السلم والأمن الدوليين وليس العكس، لذا أرى وجوب تعديل النظام الأساسي للمحكمة على نحو يضمن فيه للضحايا حقهم في التعويض عند تقديم طلب الإرجاء.

الخاتمة

من خلال هذه الدراسة أخلص إلى أن منح المحكمة الجنائية الدولية من خلال نظامها الأساسي لمجلس الأمن الدولي سلطتي: إحالة القضايا إلى المحكمة (المادة13/ب) وتعليق إجراءاتها في قضية معينة (المادة16)، يؤدي في النهاية إلى تكبيل اختصاصها ويشكل في الوقت نفسه ضغطا على دورها في متابعة مرتكبي الجرائم الأكثر جسامة وخطورة في العالم، وبهذا الشكل، ونظرا لسيطرة الدول الكبرى دائمة العضوية على مجلس الأمن الدولي، فستكون قراراته في هذا الجانب سياسية، ولا أدل على ذلك رفض المجلس القرارات التي تدين إسرائيل بارتكاب جرائم حرب وإبادة ضد الفلسطينيين، وعلى العكس من ذلك، مسارعته في إحالة قضية (دارفور) السودانية إلى المحكمة الجنائية الدولية، ثم الضغط عليها لإصدار مذكرة اعتقال في حق الرئيس السوداني عمر حسن البشير.

وعليه، وجب التفكير من الآن في حصر العلاقة ومجال التنسيق والتعاون بين المحكمة الجنائية الدولية ومجلس الأمن الدولي في أضيق الحدود، واتخاذ إجراءات عملية لتجسيد استقلالية فعلية للمحكمة الجنائية الدولية، وضمان المساواة أمام قضائها لجميع الدول .

قائمة المراجع :

أولا . الكتب :

1. محمود شريف بسيوني، المحكمة الجنائية الدولية، مدخل لدراسة أحكام وآليات الإنفاذ الوطني للنظام الأساسي، دار الشروق، القاهرة، ط1، 2004.
2. براء منذر كمال عبد اللطيف، النظام القضائي للمحكمة الجنائية الدولية، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2008.
3. سعيد سالم جويلي، تنفيذ القانون الدولي الإنساني، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2003.
4. حازم محمد علتم، نظم الادعاء أمام المحكمة الجنائية الدولية " المحكمة الجنائية الدولية المواءمات الدستورية والتشريعية"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2006.
5. علي جميل حرب، القضاء الدولي الجنائي المحاكم الجنائية الدولية، ، دار المنهل، بيروت، لبنان، ط1، 2010.

6. علي يوسف الشكري، القضاء الجنائي الدولي في عالم متغير، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.

7. سعيد عبد اللطيف حسن، المحكمة الجنائية الدولية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2004.

8. محفوظ سيد عبد الحميد محمد، دور المحكمة الجنائية الدولية ليوغسلافيا (السابقة)في تطوير القانون الدولي الإنساني، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2009.

9. مرشد أحمد السيد، أحمد غازي الهرمزي، القضاء الدولي الجنائي، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002.

10. فاروق محمد صادق الاعرجي، المحكمة الجنائية الدولية نشأتها وطبيعتها ونظامها الأساسي، دار الخلود، بيروت، لبنان، ط1، 2012.

11. إبراهيم الدراجي، جريمة العدوان ومدى المسؤولية القانونية الدولية عنها، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، 2005.

12. أسامة علي مصطفى الفقير الرَبابعة، أصول المحاكمات الشرعية الجزائية، دار النفائس للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.

13. أمجد هيكل، المسؤولية الجنائية الفردية الدولية أمام القضاء الجنائي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2009.

14. محمد خليفة حامد خليفة، الرقابة القضائية على الأحكام الجنائية في الشريعة الإسلامية والقانون الدولي، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر ط1، 2011.

15. يوسف حسن يوسف، المحكمة الجنائية الدولية، المركز القومي للإصدارات القانونية، القاهرة، مصر، ط1، 2011.

16. سعد جميل العجرمي، حقوق المجني عليه في القضاء الدولي الجنائي، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2012.

17. جمال محمد خلفان محمد النقي، الإجراءات الجنائية أمام المحكمة الجنائية الدولية، دار نشر أكاديمية شرطة دبي، الإمارات، 2011.

18. عصام عبد الفتاح عمر، القضاء الجنائي الدولي، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2006.

19. علي عبد القادر القهوجي، القانون الدولي الجنائي، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، 2001.

ثانيا . المجلات :

1. احمد عبد الظاهر، سلطة مجلس الأمن في الإحالة إلى المحكمة الجنائية الدولية، مجلة السياسة الدولية، المجلد(44)، العدد(176)، السنة(45)، مؤسسة الأهرام، القاهرة مصر، 2009.

2. مدوس فلاح الرشيدي، آلية تحديد الاختصاص وانعقاده في نظر الجرائم الدولية وفقا لاتفاق روما لعام1998، مجلة الحقوق الكويتية، جامعة الكويت، العدد(2)، السنة(27)، 2003.
3. ليتيم فتيحة، مجلس الأمن ضرورات الإصلاح في عالم متغير، مجلة السياسة الدولية، المجلد(42)، العدد(168)، السنة(43)، مؤسسة الأهرام، القاهرة، مصر، 2007.
4. باسيل يوسف بجك، مذكرة القبض على الرئيس السوداني نموذج لخطورة وتسييس وربط تدابير المحكمة الجنائية الدولية بقرارات مجلس الأمن، مجلة المستقبل العربي، العدد(355)، السنة(31)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2009.

ثالثا . أطروحات الدكتوراه ومذكرات الماجستير:

1. يوبي عبد القادر، علاقة مجلس الأمن بالمحكمة الجنائية الدولية، رسالة دكتوراه في القانون الدولي العام، كلية الحقوق، جامعة وهران، 2012/2011.
2. موسى بن تغري، علاقة مجلس الأمن بالمحكمة الجنائية الدولية في ظل أحكام اتفاقية روما 1998، مذكرة ماجستير تخصص قانون جنائي دولي، كلية الحقوق، جامعة البليدة، 2006.
3. درنوني مليك، علاقة مجلس الأمن بالمحكمة الجنائية الدولية، مذكرة ماجستير تخصص القانون الدولي، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة بسكرة، 2015/2014.
4. سنان طالب عبد الشهيد محمد الظفيري، ضمانات سلامة أحكام المحكمة الجنائية الدولية، رسالة ماجستير، كلية القانون، جامعة بابل، 2003.

رابعا . مواقع الانترنت:

1. الموقع الرسمي لمنظمة الأمم المتحدة :http://www.un.org/ar.

الأسرة وتغير الأدوار الجندرية بالمجتمعات العربية

أ.رشيدة بوشتى
جامعة محمد الخامس- المغرب

الملخص

نهدف من خلال هذه الدراسة فهم ومعرفة شكل توزيع الأدوار بالأسرة ، عن طريق الإحاطة بالمفاهيم ذات الصلة، وأهم المقاربات التي تناولت الموضوع، كرصد الملامح الرئيسية لنظام النوع داخل الأسرة كالتمايز بين الجنسين، وتوزيع الأدوار، والترتيب الهرمي القائم على النوع أي مايعرف بقسيم العمل الاجتماعي، ورصد أهم التغيرات الحاصلة بتلك العمليات وتأثيرها على بنية الأسرة العربية.

الكلمات المفاتيح: الدور، النوع، التنشئة الاجتماعية، العلاقات، الأسرة

Abstract :

The main features of the gender system in the family, such as gender, role distribution, hierarchical hierarchy, gender, gender, gender, And monitor the most important changes in those processes and their impact on the structure of the Arab family.

مقدمة

ما تزال الأسرة كما كانت تلقى اهتماما منقطع النظير من قبل غالبية العلوم الإنسانية، إذا كان عالم الدين ينظر للأسرة لكونها المكان الأول الذي تتم فيه التنشئة الدينية حيث تزرع القيم الدينية والروحية في نفوس أفرادها، فإن عالم الاجتماع اهتم بدراسة الأسرة كموضوع علمي كونها إحدى المؤسسات الاجتماعية وإحدى الركائز الأساسية في بناء المجتمع الذي يتكون من مجموعة من الأسر وينتمي إليها أفراد يشغلون أدوارا اجتماعية مختلفة داخل المجتمع والأسرة على حد السواء، وكون الأسرة من أهم وأعظم الجماعات تأثيرا في حياة الفرد حيث تنظم سلوكه بما يتلاءم والأدوار الاجتماعية المحددة في المجتمع.

وتعد مقاربة النوع الاجتماعي الأكثر استخداما لفهم بنية الأدوار والعلاقات دخل الأسرة، حيث تعمل الأسرة عن طريق التنشئة الاجتماعية على تلقين السلوكات السوية والقواعد والضوابط وفق المعايير التي يحددها المجتمع، كما تعمل على ربط وخلق الأدوار، فهي تقدم النوع الاجتماعي كنسق يحدده المجتمع من تفاعل ادوار وعلاقات بين النساء والرجال كمحاولة لتحليل العلاقات و الأدوار والمعوقات لكل من الرجل والمرأة، وبذلك فالنوع لا يهتم بالمرأة دون الرجل بل في إطار علائقي تحدده أدوار كل واحد.

فالموضوع أعلاه يجعلنا أمام إشكال مركزي سنقدمه كالتالي: **كيف تعاش وتوزع الأدوار الجندرية داخل الأسرة؟ وماهي طبيعة التغير الذي طرأ عليها؟** وللإجابة عن سؤال النوع الاجتماعي داخل الأسرة اعتمدنا أربعة محاور أساسية: ففي المحور الأول سنحدد المفاهيم الأساسية للموضوع: الأسرة، النوع

الاجتماعي، التغير، التنشئة الاجتماعية، أما المحور الثاني سنخصصه لنظريات ومقاربات تناولت موضوع النوع الاجتماعي بالدراسة والتحليل.

وفي المحور الثالث سنتناول الملامح الرئيسية لنظام النوع داخل الأسرة كالتمايز بين الجنسين، وتوزيع الأدوار، والترتيب الهرمي القائم على النوع، أما المحور الرابع يهم تقسيم العمل وفق النوع لاجتماعي ويضم أدوار النوع وكذا علاقات النوع.

وسنعتمد مقاربة منهجية كيفية تقوم على وصف وتحليل معطيات الكتب والتقارير المهتمة بموضوع النوع، كما سنوظف المنهج التاريخي لمعرفة التغير الحاصل على الأدوار الجندرية بالأسرة العربية.

المحور الأول: المفاهيم الأساسية للموضوع

أولا: مفهوم الأسرة:

إن الأسرة جماعة ذات تكوين وبنية وأبعاد وظروف معيشة وحاجات، وهي ذات علاقات خارجية مع الجسم الاجتماعي كله وذات وظائف تتباين، مكانا وزمانا، بمقتضى المنظومات الاجتماعية والتشكلات الحضارية. زد على ذلك أن كل علاقة أسرية تحدد جملة من الحقوق والواجبات ومن مختلف الأحكام التي تحرم أو تعين بعض الأنماط من الزيجات، تغدو واضحة منذ اللحظة التي يقرر فيها وجوب قيام المجتمع[1].

و العائلة هي استجابة لأمر الإلاهي ، والزواج بين الرجل والمرأة أساسي وخطة أبدية، والأطفال هم نتاج علاقة الزواج يعمل كل من الأب والأم على تربيتهم في جو من الاحترام والمسؤولية[2]

لابد لنا من التمييز بين نمطين من الأسرة، الأولى ظهرت في وقت مبكر والمعروفة بالأسرة الممتدة، والثانية يطلق عليها الأسرة النووية وهي نتيجة لتقلص الأسرة الأبوية التي كانت تتكون من الأب والأم وكل الأجيال اللاحقة لهم سوى الفتيات وأولادهن، وتتكون الأسرة الزوجية فقط من الزوج والزوجة والأولاد القصر غير المتزوجين[3].

ثانيا: مفهوم النوع الاجتماعي

يعتبر مفهوم النوع من المفاهيم الجديدة التي برزت بصورة واضحة في الثمانينات من القرن الماضي، وقدم هذا المفهوم بواسطة العلوم الاجتماعية من خلال دراسة الواقع الاجتماعي والسياسي، كمحاولة لتحليل العلاقات و الأدوار والمعوقات لكل من الرجل والمرأة.

النوع الاجتماعي هو تعريف الدور الرمزي المنسوب لأعضاء الجنس على أساس التفسيرات التي شُكّلت تاريخياً لطبيعة أعضاء هذا الجنس. وهو يختلف عن التصنيف القائم على الجنس في أنه لا يوجد دليل يذكر على أن الاختلافات بين الجنسين لا مفر منها بيولوجياً (في حين أن الاختلافات الجنسية يتم تحديدها

---

[1] خليل، أ. معجم مفاتيح العلوم الانسانية، دار الطليعة للنشر، بيروت/ لبنان، 1989. ص 41

[2] L’église . Relation conjugales et familiales, guide du participant, l’église de jésus des saint des dernier jours, Utah USA , 2OOO, p 5

[3] Durkheim, É. La famille conjugale, Revue philosophique, Les Éditions de Minuit, Collection: Le sens commun, Paris , 1975. P 37

بيولوجياً إلى حد كبير) الفروق بين الجنسين ليست سوى فروق اجتماعيا، ورغم إن مفهوم النوع هو إشارة للمرأة والرجل إلا أنه استخدم لدراسة وضع المرأة بشكل خاص أو كمدخل لموضوع المرأة في التنمية[1] .

إن مفهوم الجندر أو النوع الاجتماعي في هذا السياق على يعتبر نسق يحدده المجتمع من تفاعل أدوار وعلاقات بين النساء والرجال، النوع الاجتماعي Sexe social وعلى خلاف الجنس Sexe biologique الذي يتم تحديده بناء على الجوانب البيولوجية للإنسان المتضمنة للصفات الفيزيولوجية والتي تفرق ما بين الذكر والأنثى من خلال الكروموسومات والصفات التشريحية، الإنجابية والهرمونية، فإن الجندر يتضمن تلك الصفات الاجتماعية والحضارية المرتبطة بالرجال والنساء في إطار محتوى اجتماعي زمني محدد.

إن الدور الذي يقوم به أي من النوعين هو نتاج سلوك مكتسب، وعلي هذا السلوك تتحدد العلاقات والأدوار التي يقوم بها كل من الذكر والأنثى، ولا شك أن دور كل نوع يتأثر بالبيئة الاجتماعية و الثقافية والجغرافية والاقتصادية والسياسية.

تحدثت الأنثروبولوجيا الأمريكية مارغريت ميد Margaret Mead سنة 1930 عن دور النوع المرتبط بالمزاج الذي يختلف من مجتمع لآخر. فيما بعد نشرت سيمون دي بوفوارSimone de Beauvoir في المجلد الأول من الجنس الثاني سنة 1949 الذي عرف بعبارتها الشهيرة نحن لا نولد بناتا أو صبيانا إنما يجعلون من هكذا في إشارة إلى عملية التشريط الاجتماعية ولتي تفرق الأدوار بناءا على الاختلاف التشريحي بين الجنسين[2]

إن أول من حدد مفهوم النوع من وجهة نظر نسائية هي" آن أوكلي" سنة 1972، فقد ميزت بين الجنس والنوع، " فكلمة الجنس تحيل على الفروق والخصائص والصفات البيولوجية والفيزيولوجية بين الذكور والإناث، و إلى الفرق الظاهر بين الأعضاء الجنسية ، وكذا إلى الفروق في ارتباطها بوظيفة الإنجاب. أما النوع، فهو معطى ثقافي يحيل على التصنيف الاجتماعي (مذكر/ مؤنث) و يشير إلى المكانة التي يحددها المجتمع للرجل والمرأة في جميع مراحل حياتهما بصفتهما ذكرًا أو أنثى[3]

فالنوع الاجتماعي بذلك يختلف عن الجنس الذي يحيل على الصفات التي يتحدد الذكور والإناث على أساسها.إن جوهر مقاربة النوع الاجتماعي ، هو رفض تقسيم الأدوار الاجتماعية على أساس الجنس، والتصدي للنظرة النمطية التي ترى أن المرأة ضعيفة، و تسند إليها الأعمال الروتينية خاصة الأعمال المنزلية، و تعتبر هذه الأعمال بمثابة بناء اجتماعيا وليس طبيعيا في المرأة.

ثالثا: مفهوم التغير الاجتماعي

---

[1] James w, Gentry, Review of literature on Gender in The Family, Academy of Marketing Science Review, University of Missouri- Colombia, 2003, p 17

[2] Union Européenne, Théorie Du Genre, Organisation des nation Unies pour Éducation, La Science et la culture, Paris, France, 2010 , p 11

[3] Ann Oakley,Sex, Gender and Society, London, temple Smith,1978, p5

إن التغير الاجتماعي هو ظاهرة ملازمة لكل المجتمعات البشيرة منذ القدم، فليس هناك ثبات واستمرارية في أي مجتمع من المجتمعات، فكل تغير يظهر على حياة الشخص وسلوكه والجماعة التي ينتمي إليها كالأسرة والحي والتنظيمات الدينية الأخرى[1]

كما يعرفه أحمد زكي بدوي: أنه كل تحول يقع في التنظيم الاجتماعي سواء في بنائه أو في وظائفه خلال فترة زمنية معينة، والتغير الاجتماعي على هذا النحو ينصب على تغير يقع في التركيب السكاني للمجتمع أو في بنائه الطبقي، أو نظمه الاجتماعية، أو في أنماط العلاقات الاجتماعية أو في القيم والمعايير التي تؤثر في سلوك الأفراد، والتي تحدد مكانتهم وأدوارهم في مختلف التنظيمات الاجتماعية التي ينتمون إليها.

ويرى كذلك أن التغيرات الاجتماعية تأتي على أشكال متعددة منها التغير في القيم الاجتماعية والتي تؤثر بطريقة مباشرة في مضمون الأدوار الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي والتغير في النظام الاجتماعي أي في المراكز والأدوار الاجتماعية. [2]

رابعا: مفهوم التنشئة الاجتماعية

تعرف التنشئة الاجتماعية بكونها تلك العملية التي يوجه بواسطتها الفرد إلى سلوكه الفعلي في مدى أكثر تحديدا، فهي عملية التفاعل الاجتماعي التي يكتسب فيها الفرد شخصيته الاجتماعية التي تعكس ثقافة مجتمعه، وهي تبدأ في المراحل الأولى لحياة الفرد... فهي عملية التشكيل والتغيير والاكتساب التي يتعرض لها الطفل في تفاعله مع الأفراد والجماعات وصولا إلى مكانة بين الناضجين في المجتمع، بقيمهم ومعاييرهم وعاداتهم وتقاليده[3]

من أهم عمليات التنشئة الاجتماعية ربط وخلق الأدوار التي ينظر لها من خلال التفاعلية الرمزية كعملية للتغير يقوم بها الفرد نتيجة تأثيرات اجتماعية، فهي عملية جد معقدة لا يكتفي فيها الطفل بحفظ الأدوار لكن يتعلم أدوائر عديدة ويساهم في تكوين هويته الخاصة به[4].

التنشئة الاجتماعية من أهو وظائف الأسرة كونها أول وسط يحيط الطفل ويقوم بتربيته والعناية به، فالتنشئة الاجتماعية 'هي عملية التفاعل الاجتماعي التي يكتسب فيها الفرد شخصيته الاجتماعية التي تكسب ثقافة مجتمعه، ففيها يقوم المجتمع بجماعاته ومؤسساته بتنشئة صغاره وجعلهم أعضاء مسؤولين

---

[1] L, Spindler. Culture change and modernization, mini- models studies Waveland, Press enc, 1977. p 55

[2] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، انجليزي فرنسي عربي، مكتبة لبنان ساحة رياض الصلح، بيروت، 1982 ، ص382

[3] الزبود، إ. علم الاجتماع. دار كنوز للمعرفة والنشر والتوزيع، عمان، 2010. ص 120

[4] شقرون، م. الأسرة كموضوع للدراسة، ضمن كتاب في السوسيولوجيا المغربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية أكدال، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، 2014. ص 17

يعتمد عليهم، ويكون ذلك بإكسابهم المعاني والرموز والقيم التي تحكم سلوكهم، وبإكسابهم توقعات سلوك الآخر[1]،

المحور الثاني: نظريات ومقاربات النوع

حدد ريسمان (1998) ثلاثة تقاليد نظرية متميزة تساعد على فهم الجنس والنوع.

أولا: يركز على النوع الاجتماعي سواء كانت الاختلافات الجنسية بسبب علم الأحياء أو التنشئة الاجتماعية:

هذا التركيز على المستوى الفردي للتحليل ، ويشمل الهويات الاجتماعية. أشار ريسمان إلى أن جميع النظريات المتعلقة بالنوع الاجتماعي تفترض أنه عند سن البلوغ، يكون معظم الرجال والنساء قد طوروا شخصيات مختلفة تمامًا: فقد أصبحت المرأة موجهة نحو شخص ما، ومتمحورة حول الطفل، في حين أصبح الرجال أكثر تنافسية وموجهين للعمل. وقد اعتنق هذا المنظور على نطاق واسع في سلوك الاستهلاك والتسويق[2].

ثانيا: يركز التقليد الثاني على كيفية خلق البنية الاجتماعية والسلوك الجنساني.

يعتبر هذا النهج بأن الرجال والنساء يتصرفون بطريقة مختلفة لأنهم يشغلون مواقع مختلفة في المؤسسات، ومنظمات العمل ، والأسر ، وبعبارة أخرى ، فإنهم يضطلعون بأدوار مختلفة للجنسين، بما يتفق مع متطلبات الدور، فإن الرجال والنساء في نفس المجال، يقول ريسمان أن هناك عيبًا أساسيًا في المنطق الداعم لتقاليد هيكل الدور الجنوسي: إذا كان على النساء والرجال يواجهون ظروفًا هيكلية متطابقة وتوقعات دور، فيجب أن تختفي الاختلافات التجريبية بين الجنسين. ومع ذلك، فهو يؤكد ، أنه لم يوجد أي مجتمع بدون هيكل جنساني في أي وقت مضى، وقد قام الباحثون بالتحقيق في هياكل الأدوار وبشكل محايد من الجنس قدر الإمكان، وما زالوا يجدون فروقا جنسانية[3].

ثالثا: المنظور التفاعلي.

يركز على القضايا السياقية مثل التوقعات الثقافية والمعاني الظرفية المأخوذة منها، و عبر West and Zimmerman أن أفضل طريقة للتعبير عن هذا النهج هو أن يتم تصنيف الشخص على أنه عضو في فئة النوع، ويكون مسؤولًا أخلاقياً عن السلوك كما هو الحال في تلك الفئة، بمعنى أنه من المتوقع أن يقوم الفرد "بالنوع" الذي ليس شيئًا ما نحن إلا شيء نفعله ، أو ، بعبارة أخرى ، "الجندر" يعني خلق اختلافات ليست حتمية ولا ضرورية، لذلك فإن ممارسة الجندر تعني إضفاء الشرعية على عدم المساواة، حيث أن قيمة الإناث في المجتمع الأبوي قد انخفضت لهذا الرأي من الجنسين في السياقات العائلية، معربا عن

---

[1] القصير، ع. الأسرة المتغيرة في مجتمع المدينة العربية: دراسة ميدانية في علم الاجتماع الحضري والأسري، دار النهضة العربية، الجامعة اللبنانية، معهد العلوم الاجتماعية، طرابلس/ لبنان. 1999. ص 73

[2] James W. Gentry, Review of Literature on Gender in the Family, op. cit, P 3

[3] Ibidem

الحاجة إلى التعامل بشكل لا لبس فيه مع قضايا المعاملة بالمثل في غضون بضع سنوات. لا يمكن فهم مثل هذا التفاعل المعقد للتقاليد الجندرية التقليدية الجديدة ما لم يتم وضع التحليل على محور الفرد ، والتفاعلات بين الأفراد، وإشراف المؤسسات عليها[1].

- **مقاربات مختلفة**

1. المساواة: بين النساء - الرجال

المساواة بين الجنسين، أو المساواة بين الرجل والمرأة ، وتغطي فكرة أن البشر، رجال ونساء، أحرار في تطوير مهاراتهم الشخصية وجعل اختياراتهم الخاصة، دون أن يتم كبحهم من قبل الصور النمطية، والتقسيم الصارم للأدوار والأحكام المسبقة. مما يعني أن السلوكيات والتطلعات والاحتياجات المختلفة للرجال والنساء على حد سواء تؤخذ بعين الاعتبار، فهي ذا قيمة و يتوجب تشجيعها. هذا لا يعني أن الرجال والنساء يجب أن يصبحوا متطابقين، ولكن حقوقهم ومسؤولياتهم وفرصهم لا تعتمد على جنسهم، وبذلك يصبح الحديث عن المساواة يعني ضمان وصول النساء والرجال نفس الفرص والحقوق والفرص للاختيار، ونفس شروط الظروف المادية[2].

2. الإنصاف بين المرأة – الرجال

المساواة بين الجنسين تعني أنه يجب منح الرجال والنساء معاملة نزيهة، وفقا لاحتياجات كل منهما. هذه المساواة يجب أن تكون عدلة من حيث الحقوق والمزايا، من الالتزامات والإمكانيات. يهدف الإنصاف إلى تصحيح بدء عدم المساواة للوصول إلى تكافؤ الفرص (أو الفرص) بين النساء والرجال، مع مراعاة احتياجاتهم ومصالحهم المحددة، قد تكون هذه الاحتياجات والمصالح للتعبير عن كل منهما عن نفسها بطريقة مختلفة[3].

3 . التكافؤ بين المرأة - الرجال

يعني التكافؤ أن كل جنس يتم تمثيله بالتساوي وهو أداة لخدمة المساواة، إن التكافؤ عادة ما يكون شرطًا ضروريًا للمساواة، ولكن إذا كان الرجل يحتل جميع وظائف صنع القرار والنساء تنفد فقط ، فبذلك لن تتحقق المساواة. هذا هو الحال في العديد من الحكومات أو البرلمانات حيث تبقى النساء محصورات في الوفود أو اللجان التقليدية الموزعة بناءا على الجنس: كالأسرة ، والطفولة، والشؤون الاجتماعية، فالتكافؤ بين النساء والرجال يعني التمثيل المتساوي للمرأة والرجل في هياكل الدولة، لا سيما في المؤسسات المنتخبة، نحن نتحدث بذلك عن ديمقراطية التكافؤ[4]

المحور الثالث: الملامح الرئيسية لنظام النوع داخل الأسرة:

أولا: التمييز بين الذكور والإناث / الصبي والبنات:

[1] James W. Gentry, Review of Literature on Gender in the Family, op. cit, p 4
[2] Union Europeenne, Théorie Du Genre, Organisation des nation Unies pour Éducation, La Science et la culture, Paris, France, 2010 , p 5
[3] Union Européenne, Théorie Du Genre, op. cit , p 6
[4] Union Européenne, Théorie Du Genre, op. cit, p 8

إن ممارسة أشكال التمييز بين الذكور والإناث امتدت لتكون معايير للوضع الاجتماعي. فحسب Chaterjee فإن التمييز يبدأ بالتعامل مع الفتاة بكيفية غير مرغوب فيها، وبالتالي التقليل من شأنها قبل أن تتمكن من الخروج إلى العالم، ففي وقت مبكر جدًا من الحياة يبدأ الأطفال في تجربة التمييز بين الجنسين في علاقتها مع الآخرين وتبدأ عملية تشريط اجتماعية تجعل الإناث في مستوى دوني مقارنة بالذكور، ويظهر ذلك في توزيع موارد الأسرة وفي استحقاق المكانات داخل الأسرة حيث يمارس الابن الذكر سلطته على أخته الأنثى ولو كبرته سنا، فتفضيل الابن الذكر قائم بالأساس على الاختلاف الجنسي التشريحي بين الجنسين[1].

ثانيا: توزيع الأدوار

إن نظام العائلة الأبوية يتصف بتحكم الذكور في الوظائف الحيوية بالعائلة حيث يكون الأب على رأس الأسرة والمالك للرأسمال المادي للأسرة، في الوقت الذي تتكلف فيه الإناث بدور رعاية الأسرة كرعاية الأطفال والمسنين وكذا أداء الأعمال المنزلية، هذه الأدوار يهيأ لها الطفل منذ الولادة، وتعمل التنشئة الاجتماعية على ترسيخ أفضلية الذكور على الإناث بالأسرة.

ويجد هذا التفضيل تعبيراته وشرعيته من خلال ردود فعل الوالدين والسلوكات والطقوس العائلية والممارسات والعادات والتقاليد الاجتماعية، وفي علاقاتها مع الآخرين عليها القيام بسلوكات حسب توقعات اجتماعية مثالية مثل: ابنة مطيعة، كزوجة مخلصة، كأم تربي، كحماة والأم القوية، كما الجدة الخيرة[2].

ثالثا: الترتيب الهرمي القائم على أساس النوع.

إلى جانب توزيع الأدوار وعدم تكافئها بين النساء والرجال الناجم عن انتشار معايير وقيم ثقافية تعزز الفروقات الاجتماعية بين الجنسين، خلص أني لو Annie Lau ارتفاع معدل ترمل النساء مقارنة بالرجال ناتج عن ممارسة الرجال الثقافية المتعلقة باختيارهم لزوجات تصغرهن سنا، تعبيرا عن دنو مكانتهن، ومقامهن الأضعف أمام الرجال، حيث تعمل عملية التنشئة على جعل أكبر مطامح الفتاة هو الزواج وتكوين عائلة، حيث يشكل الأب ، الجد ، الأخ ، العم ، الزوج ، الابن أول من يحمل السلطة في الأسرة، وباقي نساء العائلة في رتب أدنى وفي حالة تبعية[3].

- **المحور الرابع: تقسيم العمل وفق النوع الاجتماعي**

ويطلق عليه عادة اسم التقسيم الجنسي للعمل، أو بالأحرى تقسيم العمل طبقا للنوع الاجتماعي، أي ادوار الجنسين المؤسسة اجتماعيا والمهم هنا هو ملاحظة أنواع العمل التي يقوم بها الرجال والنساء كل على حدا والتعرف على كمية الوقت الذي يقضيه كل من الرجال والنساء عند قيامهم بهذا العمل أو ذاك.

1 Annie Lau, Gender, Power and relationships : Ethno- cultural and religious issues, In ; C . Burk, Speed, B. 1995. p133
2 Annie Lau, Gender, op. cit, P134
3 Ibidem

يشير تقسيم أو توزيع النوع الاجتماعي للعمل إلى تقسيم العمل بين النساء والرجال على أساس التصورات ونظم القيم السائدة عن كل واحد منهم، والناتجة عن عملية" التطبيع الاجتماعي "في الأسرة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى كالمدرسة، وسائل الإعلام ، وتبرز الملاحظة العلمية أن هذا التوزيع ليس جامداً، بل إن للشخص الواحد العديد من الأدوار، وقد تكون هذه الأدوار مقبولة عامة، إلا أن أحدها قد يتغلب على الآخر حسب الظروف، ما يؤدي إلى فقدان التوازن بينها، وهو ما ينتج عنه غالباً انعكاسات على نمط عيش الفرد، وبخاصة في حالة الصراع والاصطدام بين الأدوار والمصالح الخاصة بكل واحد منها[1].

أولا: أدوار النوع الاجتماعي.

للتمييز بين أدوار النوع الاجتماعي قامت كارولين موزر سنة 1985 بتصنيف الأدوار التي يقوم بها الرجال والنساء في ثلاثة أنماط[2] وهي:

- أدوار الإنتاج: وهي الأعمال المأجورة التي يقوم بها النساء والرجال (فلاحة...)
- أدوار إعادة الإنتاج: ويقوم على رعاية قوة العمل الحالية(الزوج والأبناء العاملين) أو قوة العمل المستقبلية، هذا الدور لا يعتبر عملا حقيقيا غير مأجور وغير معترف به مثلا: (جلب الماء، رعاية الأبناء، جلب الحطب...)، والمرأة هي التي تقوم بهذه الأعمال
- أدوار خدمة الجماعة: ذي طبيعة تطوعية وغير مأجورة، الرعاية الصحية مثلا...

وهناك من ينقسم هذه الأدوار بين الجنسين تقسيما آخر كالدور الإنجابي، والإنتاجي ، والدور المجتمعي لكن تطرح أمامنا إشكالات من قبل: هل تعتبر جميع هذه الأدوار ثابتة لا تتغير؟ وهل للتربية دور مؤثر في ذلك؟

1. الدور الإنجابي

يمثل هذا الدور المسؤوليات الآتية: مسؤوليات حمل الطفل وولادته، رعاية الأطفال وتربيتهم، مسؤولية العمل المنزلي. الأعمال المرتبطة بهذا الدور تعد حيوية للبقاء الإنساني ومع ذلك لا ينظر إليها على أنها عمل حقيقي، وإنما جزء من الطبيعة والفطرة البشرية الخاصة بالنساء.

فالدور الإنجابي يعد الدور الرئيسي للغالبية العظمى من النساء العربيات، ويشمل الحمل والولادة وإرضاع الأطفال وتربيتهم ورعاية الأسرة .وعندما نقول الدور الرئيسي نعني بأنه الدور الوحيد المعترف به للمرأة من طرف المجتمع، وترتكز تربية البنت منذ استقبالها عند الولادة على تحضيرها لتأدية دور الزوجة وكيفية رعاية الأطفال[3]

2. الدور الإنتاجي

---

[1] صندوق الأمم المتحدة للسكان، مسرد مفاهيم ومصطلحات النوع الاجتماعي، المبادرة الفلسطينية لتعميق الحوار العالمي والديمقراطية مفتاح، الطبعة الأولى، فلسطين، 2006، ص 10

[2] James W. Gentry, Review of Literature on Gender in the Family , P5

[3] صندوق الأمم المتحدة للسكان، مسرد مفاهيم ومصطلحات النوع الاجتماعي، مرجع سابق، ص 11

هو الدور الخاص بإنتاج السلع وخدمات قابلة للاستهلاك والتجارة و هناك قيمة تبادلية لهذا الدور ما يكسبه أهمية في المجتمع، ويقوم بهذا الدور عادة الرجال والنساء على حدٍّ سواء ولكنّه يعرّف على أنّه دور للرجال و ما زال هناك تقسيم واضح لهذا الدور بين النساء والرجال، حيث تعرّف بعض الأدوار على أنها أدوار أنثوية أو ذكورية، علمًا أنّ هذه التقسيمات تتغيّر، وتتأثّر بعوامل عديدة[1].

3. الدور المجتمعي

يعتبر هذا الدور امتدادًا للدور الإنجابي، فهو يعمل على حماية المجتمع البشري، فيمتدّ نطاق الاهتمام بالأسرة إلى الاهتمام بالمجتمع ككل على اعتبار أن الأسرة هي جزء من ذلك المجتمع تؤثر وتتأثر به، فتبرز حاجة المجتمعية لتنظيم استخدام الموارد النادرة وغيرها، ويتسم هذا الدور بالطابع التطوعي غير مدفوع الأجر، ويقوم به كل من النساء والرجال وفقًا لمتغيرات ذات علاقة بالثقافة السائدة والمفاهيم المجتمعية، إلا انه من المعلوم إن نسبة النساء اللواتي يساهمن في هذا الدور عادة ما تكون أعلى خاصة وقد ارتبط ذلك تاريخيًا بعدم مشاركة المرأة في الدور الإنتاجي، ومن الأمثلة على ذلك الدور، الدور الذي تلعبه الجمعيات الخيرية أو تعليم الكبار ومحو الأمية، أو لجان نظافة الحي[2]

هذه الأدوار باتت تعرف بعض التغيّر خصوصا مع انحسار سلطة الأب بسبب التمدن وما رافقه من تحولات كعمل المرأة خارج البيت وتعليمها الذي وفر لها ظروف مختلفة وساهم في تحررها النسبي من سلطة الرجل، فالدخل المادي يجعل المرأة شريكة في اتخاد القرار ويخفف من سيطرة الرجل عليها.

ثانيا: علاقات النوع Gender Relationship.

نقصد بعلاقات النوع تلك العلاقات القائمة بين الرجال والنساء كجنسين مختلفين، فهي علاقات متزامنة للتعاون والتواصل والدعم المتبادل، كما أنها علاقات تصادم وانفصال وتنافس واختلاف وعدم مساواة، و تشير العلاقات المرتبطة بالنوع الاجتماعي إلى كيفية تعاطي النساء والرجال بعضهم مع بعض في المجتمع.

وهي علاقات تنشأ عن الأدوار المرتبطة بالنوع الاجتماعي، أي الأدوار والمسؤوليات المختلفة الخاصة بكل جنس، وترسم ملامح هذه الأدوار والمسؤوليات وتحدد القيم المتصلة بها، وتختلف علاقات النوع الاجتماعي وفقًا للزمان والمكان كما تختلف وفقًا للعلاقات والوضعيات الاجتماعية الأخرى مثل الطبقة والعرق وغيرها[3]

فعلاقات النوع هي عملية دراسة العلاقة المتداخلة بين المرأة والرجل في المجتمع، وتحكمها عوامل مختلفة اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية وبيئية، عن طريق تأثيرها على قيمة العمل في الأدوار الإنتاجية

---

[1] ثريا هاشم، نجاح منصور، دليل تدريبي حول قضايا النوع الاجتماعي في التعليم، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، مطبعة المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، 2011، ص 21

[2] ثريا هاشم، نجاح منصور، دليل تدريبي حول قضايا النوع الاجتماعي في التعليم، المرجع نفسه، ص 22

[3] ثريا هاشم، نجاح منصور، المرجع نفسه، ص 19

والتنظيمية التي يقوم بها كل من المرأة والرجل، وعادة ما يسود تلك العلاقة عدم التوازن الذي يكون على حساب المرأة في توزيع القوة، ويستتبع احتلال الرجل مكانة فوقية، بينما المرأة وضعاً ثانوياً في المجتمع [1].

وتنظر الأسرة للعلاقات بين الجنسين والأجيال على اعتبارها نقاط مرجعية مهمة لفهم الحياة الأسرية من حيث: نظام النوع الاجتماعي السائد داخل الأسرة، وعمليات الانتقال النوع إلى مرحلة البلوغ، والأبوة والعمل، والعلاقات الأسرية بين الأجيال، ودور الأجداد فيه.

وتوضح علاقات السلطة Power Relations بالأسرة والمجتمع مدى تفاوت الفرص بين الجنسين وعدم توازن القوى بينهما، إذ يمكن أن نقول أن توزيع العمل أو الأدوار يكون مبنياً على علاقات القوة أو السلطة بشكل متطابق مع تلك الأدوار الموزعة اجتماعيا بشكل تقليدي. وتتمثل هذه الأدوار التقليدية في سيطرة الرجال على موارد الإنتاج ومصادر السلطة، وبالتالي سيطرة الرجل على المرأة في مراكز صنع القرار، سواء أكان ذلك في داخل الأسرة أو خارجه بالعمل في شتى المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ويكون لهذا انعكاسات سلبية على وضع المرأة، إذ أنها تحرم من فرص الترقي و صنع القرار حتى فيما يتعلق بحياتها الشخصية كتنظيم أسرتها مثلاً فتبقى في مكانة متدنية في المجتمع بوجه عام[2].

فعلاقات النوع تتجسد إمبريقيا داخل الأسرة المغربية في العلاقات التي تربط الزوج بزوجته والأخ بأخته والأب بابنته هده العلاقات كانت تتسم بسيطرة الرجل سوء كان أبا أو ابنا، أما في الوقت الحالي ظهر نوع من التغير وباتت العلاقات بشكل حبي أكثر مع احترام استقلالية الجميع، كما أصبحت المرأة شريكا أساسيا في امتلاك السلطة بسبب عملها المأجور خارج البيت، وانتشار التعليم بالقرى والمدن على حد السوء.

خاتمة

مما سبق تبين لنا أن النوع الاجتماعي (الجندر) يهدف إلى طرح موضوع العلاقة بين الجنسين على مستوى المكانات و الأدوار الاجتماعية بموضوعية علمية تهدف إلى تجاوز التمييز خاصة، اعتماد مقاربة النوع داخل الأسرة يهدف تحقيق تحول اجتماعي مبنى على أساس المساواة والعدالة الاجتماعية، وتوصلنا إلى أن الأدوار توزع بشكل تمييزي بين لجنسين حيث يرصد للرجل أدوار الصدارة، فهو في أعلى هرم الأسرة، لكن دور ووضعية الأب طرأ عليها تغير بانحصار دوره الاقتصادي باعتباره معيل الأسرة مما قلص سلطته على أبنائه وزوجته ، نتيجة انتشار العمل المأجور والتعليم أصبح الأبناء أكثر استقلالا، كما أن عمل المرأة خارج البيت وتعليمها وفر لها ظروفا مختلفة وساهم في تحررها النسبي من سلطة الرجل، فالدخل المادي جعلها شريكة في اتخاد القرار وخفف من سيطرة الرجل عليها.

---

[1] صندوق الأمم المتحدة للسكان، مسرد مفاهيم ومصطلحات النوع الاجتماعي، مرجع سابق، ص 17

[2] صندوق الأمم المتحدة للسكان، مسرد مفاهيم ومصطلحات النوع الاجتماعي، مرجع سابق، ص 16

- **المراجع باللغة العربية**

- أحمد زكي بدوي، 1982، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، انجليزي فرنسي عربي، مكتبة لبنان ساحة رياض الصلح، بيروت .
- ثريا هاشم، نجاح منصور، 2011، دليل تدريبي حول قضايا النوع الاجتماعي في التعليم، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، مطبعة المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت.
- خليل، أ. 1989. معجم مفاتيح العلوم الانسانية، دار الطليعة للنشر، بيروت/ لبنان.
- شقرون، م. 2014. الأسرة كموضوع للدراسة، ضمن كتاب في السوسيولوجيا المغربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية أكدال، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط.
- القصير، ع. 1999. الأسرة المتغيرة في مجتمع المدينة العربية: دراسة ميدانية في علم الاجتماع الحضري والأسري، دار النهضة العربية، الجامعة اللبنانية، معهد العلوم الاجتماعية، طرابلس/ لبنان.
- الزيود، إ. 2010. علم الاجتماع. دار كنوز للمعرفة والنشر والتوزيع، عمان.
- صندوق الأمم المتحدة للسكان، 2006، مسرد مفاهيم ومصطلحات النوع الاجتماعي، المبادرة الفلسطينية لتعميق الحوار العالمي والديمقراطية مفتاح، الطبعة الأولى، فلسطين.

- **المراجع باللغات الأجنبية**

- Annie Lau, 1995. Gender, Power and relationships : Ethno- cultural and raligious issues, In ; C . Burk, Speed, B.
- Ann Oakley,Sex,1978. Gender and Society, London, temple Smith
- Durkheim, É. 1975. La famille conjugale, Revue philosophique, Les Éditions de Minuit, Collection: Le sens commun, Paris
- James w, Gentry,2003 , Review of literature on Gender in The Family, Academy of Marketing Science Review, University of Missouri- Colombia
- L, Spindler. 1977. Culture change and modernization, mini- models studies Waveland, Press enc
- Union Europeenne, 2010, Théorie Du Genre, Organisation des nation Unies pour Éducation, La Science et la culture, Paris, France
- L'eglise . 2OOO. Relation conjugales et familiales, guide du participant, l'eglise de jésus des saint des demier jours, Utah USA



Université Amar Telidji -Laghouat-

DIRASSAT

Revue internationale

N° 73
DECEMBRE 2018

-

ISSN 1112-4652